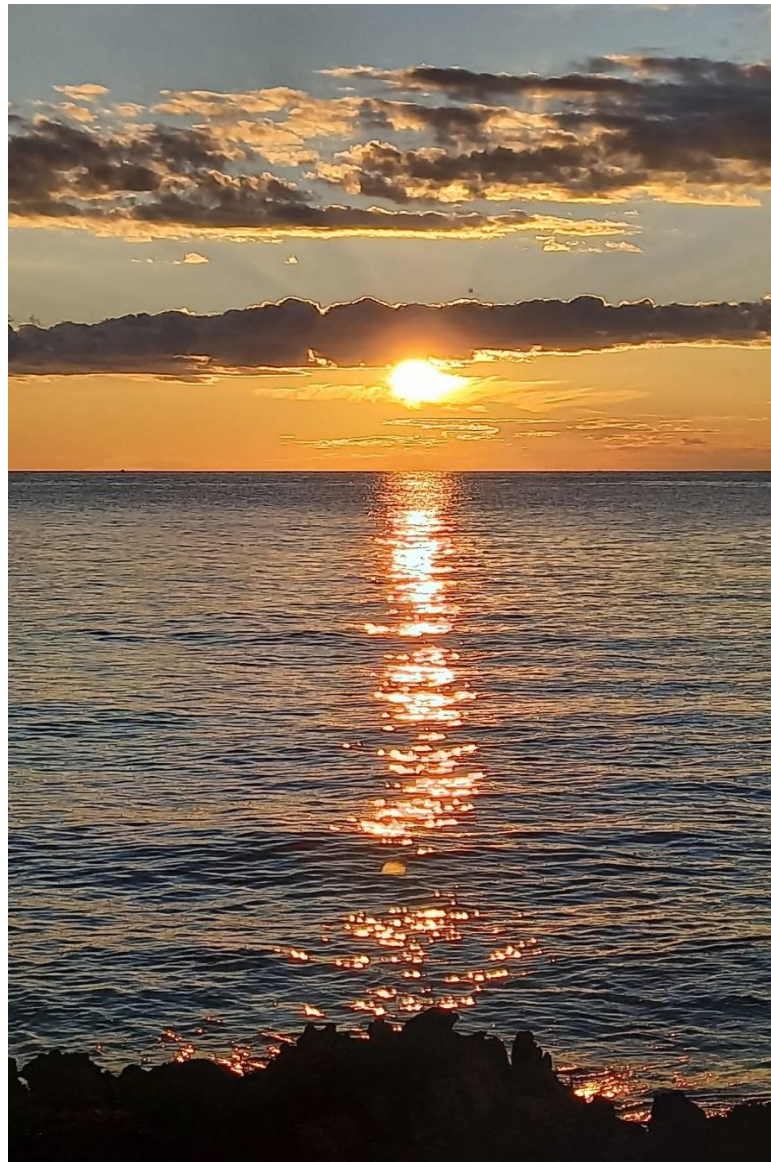


Mednarodna konferenca

EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«



24. – 26. avgust 2021

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«

Zbornik prispevkov

24. – 26. avgust 2021

Uredniški odbor: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, dr. sc. Josip Miletić, Stanislav Jurjevčič, Tina Šetina.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in recenzentskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, dr. sc. Josip Miletić, Polona Cimerman, Nina Gabrovšek, Stanislav Jurjevčič, Olga Koplan, mag. Tina Preglau Ostrožnik, Klemen Stepišnik, Mateja Šebenik, Tina Šetina, Darja Užmah, Bojana Vodnjov, 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, 24. septembra 2021, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.

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

Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: Vir lasten.

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

[COBISS.SI-ID 78294019](#)

ISBN 978-961-95331-4-7 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR	7
KONFERENČNI ODBORI	8
OKROGLA MIZA I	9
OKROGLA MIZA: Izzivi v STEAM izobraževanju in novi pristopi v izobraževanju	10
OKROGLA MIZA II	33
OKROGLA MIZA: K izobraževanju za trajnostni razvoj: razvoj strategij in spretnosti	34
OKROGLA MIZA III	55
OKROGLA MIZA: Kaj nam prinese, če raziskujemo degradirana območja s svojimi evropskimi kolegi	56
OKROGLA MIZA IV	58
OKROGLA MIZA: Vizija izobraževanja v 21. stoletju glede na covid pandemijo	59
IZZIVI V POUČEVANJU	88
Learning to Learn: Self-regulated Learning in Science Teaching	89
Postupak informatizacije i integracije procesa obrazovnih ustanova	92
Pouk na daljavo – novodobni izzivi za novodobnega učitelja	101
Poučevanje dijakov v času »korona krize«	111
Oblikovanje kriterijev uspešnosti	117
Razvijanje kompetenc podjetnosti skozi dobrodelni projekt	125
Antični dnevi – pridobivanje znanja in spodbujanje kreativnosti	132
Spodbujanje motivacije pri pouku na daljavo v nižjem poklicnem izobraževanju	140
Uspešne strategije pri poučevanju na daljavo	147
Projektna naloga oziroma kako učenje izpeljati malo drugače	151
Inovativni pristopi poučevanja pri izbirnih predmetih ter interesnih dejavnostih na daljavo	158
Izvedba projekta Pišem z roko na daljavo – poseben izziv	166
Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe posameznikov	174
EU@ home – EU IN MLADI	181
Učenje in povezovanje z dijaki s posebnimi potrebami s pomočjo gledališča	191

Učenje in poučevanje skozi umetnost - kreativna drama in ples	199
Učim se in ustvarjam z gibom	207
Poučevanje z gibanjem je učinkovitejše in zabavnejše.....	215
Zapoj in zapleši z mano tudi na daljavo	224
Ustvarjalni procesi in izzivi poučevanja predmeta ansambelska igra v okviru glasbene umetnosti v OŠ	233
Glasba kot sredstvo za premagovanje duševnih stisk	243
Spoznavanje kulturne dediščine s kreativnim povezovanjem in sodelovanjem za učence v 5.razredu (družba, likovna umetnost in knjižnica)	250
Videoposnetki – odlična motivacija za učence.....	256
Video vodiči – zakladnica znanja	263
Načrtovanje in izvajanje praktičnega pouka kuharstva v času šolanja na daljavo.....	269
Primer uporabe integracije z interaktivno tablo pri matematiki, spoznavanju okolja in angleškem jeziku v prvem razredu osnovne šole.....	276
Izziv poučevanja vsebin prve pomoči.....	283
Prva pomoč na OŠ Orehek Kranj	290
Eko dan na daljavo.....	296
Trajnostni razvoj v ločevanju odpadkov.....	302
VREDNOTENJE ZNANJA NA DALJAVO	313
Epidemija covid-19 alias Neverjetna priložnost za rast!	314
Ocenjevanje znanja v spletni učilnici Moodle	319
IZZIVI POUČEVANJA JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI.....	327
Uporaba bralnih učnih strategij za uspešnejše učenje – tudi na daljavo.....	328
Spodbujanje branja in vpliv na razvoj bralne pismenosti (v času šolanja na daljavo).....	337
Branje naj bo zabava z gibanjem	345
Stavčna analiza v prvem razredu	353
Uporaba teorije mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju angleščine v otroštvu	361
Razvoj jezikovnih kompetenc in ostalih veščin s pomočjo sodelovanja na enotedenskih in enomesečnih dijaških izmenjavah	372
Aplikacije kot podpora pri učenju tujega jezika v času pouka na daljavo.....	380

Poučevanje angleščine na daljavo skozi gibanje	389
Razvijanje procesnega pisanja z izdelavo e knjige	395
POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA NA DALJAVO	401
Motiviranje in vrednotenje znanja dijakov na daljavo s spletno učilnico Moodle pri pouku matematike.....	402
Ali poznaš Črnega Petra?.....	410
Matematično modeliranje spletnega nakupovanja – delo na daljavo	423
Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje pri pouku matematike.....	429
Pouk matematike na daljavo v osnovni šoli (6. razred - 9. razred).....	438
Ustno ocenjevanje znanja matematike na daljavo	445
Učni list z dinamično geometrijo.....	450
Didaktični pripomoček za učenje delov celote	456
Matematika na daljavo v prvem razredu.....	461
Gibalne igre pri mlajših otrocih pri pouku matematike	469
Matematične urice za učence z učnimi težavami.....	473
Interaktivne simulacije PhET kot dober učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja naravoslovja.....	478
Od rastline do kozmetičnega izdelka in uporabnega znanja	485
Praktični izdelek za več znanja in enostavnejše vrednotenje.....	494
KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI	503
Ali je empatija ključna za učenje v 21. stoletju?	504
Krepitev čustvene inteligence mladostnikov	511
Dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence pri otrocih.....	519
Razvijanje komunikacijskih spretnosti s pomočjo umetnosti.....	526
Umetnostni filmski dan spodbuja učinkovito komunikacijo in sodelovanje v timu.....	533
Reševanje vedenjskih izzivov s pomočjo literarnega branja pri pouku slovenščine	541
Knjige ne grizejo – primeri dobre prakse spodbujanja bralne motivacije pri otrocih in mladostnikih s čustveno-vedenjskimi motnjami.....	546
Komunikacija in vedenje v poletni šoli po pandemiji	553
Družbena neenakost in socialni kapital v luči šolanja na daljavo.....	563

Romski učenci z učnimi težavami pri pouku na daljavo	573
Komunikacija s starši otrok s posebnimi potrebami, ki le s težavo dosegajo ali pa minimalnih ciljev v redni osnovni šoli ne zmorejo dosegati	581
Šolanje na daljavo in samopodoba učno manj uspešnih učencev	584
Poučevanje otrok z avtizmom (moja osebna izkušnja).....	592
Primer obravnave petošolca z dispraksijo	598
Prilagojenost pouka na daljavo in inovativni učni pristopi za dijake s skotopičnim sindromom	605
Nemiren otrok v šoli in kaj lahko stori učitelj	612
Intervizija kot oblika strokovne opore pri reševanju problemskih situacij.....	620
Inkluzija gluhih in naglušnih otrok v večinsko osnovno šolo.....	629
Izzivi pouka na daljavo za otroka s posebnimi potrebami	636
Izkušnja pri delu na daljavo z učencem s posebnimi potrebami.....	643
Razredništvo – izziv ali nagrada.....	651
Seksizem v reklamnih sporočilih.....	656
UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ PRI POUČEVANJU	670
Nove tehnologije v sodobnem izobraževalnem sistemu.....	670
Sodobne tehnologije in 4. predmet poklicne mature	683
Lajšanje in bogatenje učnega procesa z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije	690
Vključevanje vsebin podatkovnega veriženja v pouk.....	698
Ko ure v razredu zamenjajo računalnik in zanimiva spletna orodja.....	704

PREDGOVOR

“Cilj izobraževanja je pripraviti mlade, da se izobražujejo skozi vse življenje.”

Robert M. Hutchins

Situacija epidemije je spodbudila učitelje, da se stalno izobražujejo in soočajo z izzivi. Poglavitna naloga učitelja je ta, da vzpodbudi in ozavešči mlade, da je njihova osrednja naloga nenehno spreminjanje, torej učenje in izobraževanje, ki se ne neha s šolanjem, ampak traja vse življenje.

Zato je osrednji naslov konference **AKTUALNI PRISTOPI POUČEVANJA IN VREDNOTENJA ZNANJA**.

V zadnjih desetletjih razmaha digitalne tehnologije je porastla osamljenost, pa tudi močan upad empatije in čustvene inteligence. K povečanju upada je doprineslo tudi pomanjkanje socialne interakcije v preteklem letu in pol, ko je večina pouka potekala na daljavo. Empatije, sočutja in čustvene inteligence pa se lahko naučimo le v neposrednem stiku.

Ključne so za zdrav celostni razvoj ter tudi za akademski in karierni uspeh, saj se preko let naučimo razumeti druge in sodelovati z njimi ter usklajevati življenje. Empatija je vsekakor ključni element, na katerem naj bi temeljilo šolanje v prihodnosti. Za kakršno koli timsko delo in komunikacijo v raznolikem svetu jo še kako potrebujemo.

Današnje življenje in narava dela pred učitelje postavlja mnogo izzivov, ki jih morajo obvladovati. Avtorji v pričujočem zborniku z **82 prispevki in povzetki 4 okroglih miz** so 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 ter čustvene inteligence.

Nenehno se strokovno izpopolnjujmo, kajti le tako bomo dovolj usposobljeni za poučevanje drugih.

*Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference EDUizziv, avgust 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

dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Hrvaška

dr. sc. Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku, Hrvaška

Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid, Ljubljana

Nina Gabrovšek, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Olga Koplán, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka

mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Klemen Stepišnik, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Mateja Šebenik, Osnovna šola Brezovica

Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana

Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Nataša Vrhovnik Jerič, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Sandra Zelko Sitar, Osnovna šola Glazija, Celje

Recenzetski odbor konference

mag. Mojca Orel, vodja programskega in recenzentskega odbora
Gimnazija Moste, Ljubljana

Polona Cimerman, Gimnazija Šentvid

Nina Gabrovšek, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Olga Koplán, Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka

mag. Tina Preglau Ostrožnik, Osnovna šola Venclja Perka Domžale

Klemen Stepišnik, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Tina Šetina, Zavod Sv. Stanislava, Ljubljana

Darja Užmah, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana

Bojana Vodnjov, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

Nataša Vrhovnik Jerič, Osnovna šola Venclja Perka, Domžale

I

ROUND TABLE

**Challenges in STEAM education and
New approaches in Education**

OKROGLA MIZA

Izzivi v STEAM izobraževanju in novi pristopi v izobraževanju



OKROGLA MIZA
Izzivi v STEAM izobraževanju in novi pristopi v izobraževanju

ROUND TABLE
Challenges in STEAM education and
New approaches in Education

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Španija, Dominikanska republika, Romunija, Turčija, Malezija, Belgija, Andora in Slovenija.

There were participants from:

Spain, Andorra, Argentina, Dominican Republic, Malaysia, Turkey.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



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



Rafael Montero Braga
Corazón de María, Španija



Hatice Kirmaci
Korkmaz Yigit Anatolian High School,
Istanbul, Turčija



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



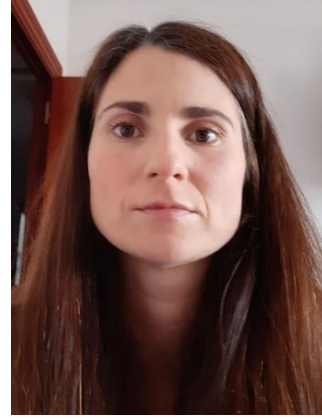
Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Španija



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



Carlos Moreno Borrallo
Agora Internacional, Andora



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Španija



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



Araceli Giménez Lorente
*(Higher Education School of Art
and Design in Castelló de la Plana,
Španija)*



Álvaro Molina Ayuso
IES Blas Infante, Španija



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



Yara Arnaiz Martín
(Universidad de Burgos, Španija)



dr. Izaskun Mitxitorena
Informal Science Education, Španija

Dr. Lee Saw Im

Chemistry Excellent Teacher
sawim27@gmail.com

Introduction of the Author

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

Abstract

What is educational change? According to Fullan (1991), "Educational change depends on what teachers do and think --- it is as simple and as complex as that." These changes are such as pedagogy, teaching medium, educational tools, syllabus and demand of students. Teaching strategies will change to meet students' current characteristics. How I approach the new educational challenges in a world in constant change? The first educational challenge I have to overcome is how to implement online teaching-learning. Next, how to create a fun online learning environment and attract students to attend each online class. All this I will achieve by using digital. For example, in order to overcome the shift from physical learning to virtual learning, I have mastered the Microsoft Teams. I use it as a platform to deliver my lessons, assignments management, assessments and a place to store learning materials that students can access at any time. Secondly, the teaching style needs to be changed so that students will not feel bored following online classes for a long time. Quizizz application, Kahoot!, Slido, ClassPoint, Blocket, Google Forms is my favorite. To address these educational changes, I have digitised all my teaching and learning materials. In addition, I also practice flipped classroom method, project-based learning and using real life activities or materials that are easily available around students. For example, using paper and turmeric or cabbage to produce pH paper, produce compost fertilizer from kitchen waste. Teach them to like Go Green!

Furthermore, students are now very advanced, they can access information easily through Internet search engines. I need to strengthen myself with knowledge of the subject as well as ICT skills. For that, participation in seminars, workshops or short courses is my choice. In addition to this, I set up a professional learning community in my school and also with fellow teachers from outside. Sharing and exchanging ideas in the community is very helpful to all members in the community. For example I have organized two series of colloquiums at my school for teachers to share their best practices. Next I have organized a national level Best Practice e-Talk. Panels from outside are invited to share on action research and innovation to provide new ideas in order to address the ongoing educational changes.

I agree change is a process of learning new ideas and things. Technology is just a tools, it will not replace teacher. We need to create authentic learning experiences for students. This will promote the comunication, creativity, collaboration, critical thinking, empathy, and leadership of our students that will prepare them into future life. The great educator, John Dewey said, “If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.” Be thankful for each new challenge, because it will build your strength and character.

Rafael Montero

*Colegio Corazón de María, Spain
rafaelmonterobraga@gmail.com*

Introduction of the Author

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

Abstract

As a high school math teacher, whenever I begin a new lesson, I always get the same question from the students: ‘What is this for?’. The students are highlighting their need to connect the theoretical science with its practical applications to make the effort they are about to invest meaningful. This is an invaluable opportunity. If we teachers can make this connection, the students will not only understand the relevance of what they are about to study but additionally we will also bolster their motivation towards the study. There are countless ways to make this connection, but I want to showcase the STEAM approach.

STEAM Education is an approach to learning that uses Science, Technology, Engineering, the Arts and Mathematics as access points for guiding student inquiry, dialogue, and critical thinking. [1]

One of the easiest ways of supporting the learning of maths is by including engineering resources, that is posing an engineering problem and showing how maths is used to solve it [2]. Nevertheless, this approach relies heavily on how much the students have advanced in their Physics courses, otherwise we would also need to explain the fundamentals of the engineering problem.

Europeana works with thousands of European archives, libraries and museums to share cultural heritage for enjoyment, education and research.[3]

By incorporating different digital cultural heritage media (pictures, paintings, audio, video, etc.) we circumvent the previous problem as we give the students something they can immediately relate to. Thus, providing the access point needed to trigger the engagement in the lesson.

You may search in the Europeana Web [4] for a resource that suits your need, but I encourage you to search for the teacher based, ready to use materials for any professional of education interested in incorporating digital heritage into his or her lessons that are available in the Teaching with Europeana blog. There is a specific section for STEAM resources [5] where you may find a plethora of learning scenarios (lessons plans) for you to use in your lessons.

Finally, I would like to invite you to be a part of the Europeana Education community [6] and connect and exchange with other members on Facebook [7]. If you want to know more, you may find the Video on Teaching STEAM with Europeana interesting [8] and the article from Natalija Budinski [9] on Europeana and STEAM. Finally, if you are in eTwinning feel free to be a part of the eTwinning STEM Featured Group [10].

Webgraphy and further reading:

Regarding STEAM

- [1] [What is STEAM Education? The Definitive Guide for K-12 Schools \(artsintegration.com\)](http://artsintegration.com)
- [2] [Contextualising maths resources - Royal Academy of Engineering \(raeng.org.uk\)](http://raeng.org.uk)
- [10] [eTwinning Live](#)

Regarding Europeana

- [3] [About us | Europeana](#)
- [4] [Discover inspiring European cultural heritage | Europeana](#)
- [5] [STEAM \(STEM + Arts\) Archives - Teaching With Europeana \(eun.org\)](http://eun.org)
- [6] [Education Community | Europeana Pro](#)
- [7] [Europeana Education | Facebook](#)
- [8] [Teaching STEAM with Europeana - YouTube](#)
- [9] [Europeana: A Resource For STEAM Activities - Teaching With Europeana \(eun.org\)](http://eun.org)

Hatice Kirmaci

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

Introduction of the Author

Physics Teacher in Istanbul /Turkey .She has been working in highschoools 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/womenscienceteachers>

Abstract

A lot has changed in educational approaches since I started teaching over 20 years. I think ,the most of them is educational technology The internet has become a part of education as well as our lives. Especially with the pandemic, ICT has become one of the main elements of education.In so much that for the last two years we have done all our work online in TURKEY. In fact, I never received any computer technology training during my education life.

During my teaching life, I have received training on computer . Then I researched on how to use computer technology in the classroom. I studied on making animation, I made some animations with Adobeflash program.

In 2016, we made animations with Jsigraph software and combined them with physics course modules. I used this moduls in my lessons. This project, Compass Project, was also an Erasmus + KA2 project.

I am currently working on the Geogebra software. I am trying to make animations. I want to give my lesson on these animations. In the coming years, I want to learn advanced computer technologies and integrate them into physics lesson,too.

From the student point of view, students are very, very fast from us. They know ICT better than we do. I believe that we should develop ourselves, so that we can adapt to future generation.

Alejandra Pachamé

*I.S.F.D. and T. N°35 Professor Vicente D'Abramo, Argentina
alejandrapachame85@gmail.com*

Introduction of the Author

Biology student in training at I.S.F.D. and T. N° 35 Professor Vicente D'Abramo, Buenos Aires (Argentina). With a degree in social work, she works with adolescents in a situation of vulnerability. Representative of his country in the international scientific competition Science in Action. He is also currently researching the curricular integration of citizen science projects.

Abstract

Without a doubt, the global pandemic that is sweeping through us has highlighted the number of shortcomings we have as a society and in institutions of all kinds. Educational institutions are no exception. However, I believe that we must act to change this situation, it is time to put an end to this change of didactic paradigm that has been taking place little by little.

STEAM education and the resources it provides is essential, as the world changes, problems, economic, social and political models, and as educators we must provide tools that are useful to face these new scenarios.

Undoubtedly, the implementation of Citizen Science in all educational areas is fundamental, since society needs to weave networks that allow us to modify and improve the social, economic and cultural consequences that the pandemic left us. The relationship between society and science must be ever closer and more fluid and this is achieved through projects that benefit everyone.

As a result, we would have a society with scientific literacy through the relationship between actors inside and outside the school, in addition, a fluid relationship between different parts of society would be achieved and would introduce students to the scientific world, on the other hand, citizen science allows education in sustainability, so necessary due to the crises that the world is going through, we need to take care of natural resources and be able to generate benefits without harming the environment for the survival of future generations. Undoubtedly, this will be achieved through collaborative work between citizens and students.

Science needs to be democratized so that we do not repeat the mistakes that led us to this present.

Javier Redondas

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

Introduction of the Author

Javier Redondas has a degree in Physics (University of Santiago de Compostela) and a PhD in Physics (University of Vigo); he teaches technology, robotics and ICT in the Secondary School of Candás (Asturias, Spain). 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.

Abstract

Methodologies in technology teaching.

In the teaching of scientific and technological disciplines, the importance of the connections between school and the real world is a key factor to be observed and incorporated in the pedagogical methodologies. Students are citizens that are been preparing for their future life; from this viewpoint it is significant to establish relationships between what they are learning and what these concepts and procedures are present in the world around us.

For this purpose, different approaches can be used; one of them has great relevance in this sanitary situation that difficult the use of laboratories and workshops; to avoid the lack of experimentation, we can propose to the students to carry out experiments at home. There is a huge field of scientific and technical experiments that can be performed in home environment, with cheap and easy available materials and instruments.

Other way to open school to the society and economy is related with outdoor activities, service-learning and cooperation with local institutions or companies. Service-learning involves students in service activities to apply traditional classroom learning for local agencies or institutions created to promote positive changes in the community. Moreover, thought the collaboration with institutions, students acquire a deeper understanding which can help them to take decisions about their future training and profession choices.

On the other hand, the collaboration between schools in projects, from local to international level, offers an added value and increases the motivation of the students for their learning, since they can get an additional outcome, feeling encouraged to share their knowledge with their colleagues and making personal relationships.

M^a Carmen Diez

*Scientix Ambassador, Spain
mdiez125@gmail.com*

Introduction of the Author

Physics and Chemistry professor Spain. Scientix Ambassador. Alpha contact Global Science Opera. Focus Group EFF. INTEF online training team.

Abstract

I am a teacher, I am a STEAM professional and I have become ICT literate at the rate that technologies have entered the classroom. Technologies, Inquiry and learning spaces perspective gives universality to the education we work in everyday . And Conference EduVision 2021 achieves reduce distances and barriers and exchange methodologies. Thank you for making it easy for us to meet and share with those who live this concern.

Go-Lab is a Scientix Community Project, a open Community you can sign in to know more projects.

The aim of the Go-Lab is to facilitate the use of innovative learning technologies in STEM education, with a particular focus on online laboratories (Labs) and inquiry learning applications (Apps). Teachers can find various Labs and Apps, and create customized Inquiry Learning Spaces (ILSs).

Communication in EduVison gives answers to: a) WHAT is the ILS resource; b) WHICH ILS do I use in every moment; c) HOW to work an ILS cycle; d) IMPLEMENTATION of ILS in the classroom of Primary Secondary High School; e) CREATION of ILS on Graasp platform.

Go-Lab, open project, develops the XXI century abilities in each learning scenary, ILS cycle, with Inquiry methodology, workng online. STEM knowledge with critical thinking, to colect data, contrast information, experimentation, draw conclusions and open new related debates. Finding learning spaces designed at this work online. The Golab project achieves XXI century education needs .

Presentation is in

<https://drive.google.com/file/d/1Z6fx6PvBvJ4dwTL38xsA56k9ijpNAjmm/view?usp=sharing>

Carlos Moreno Borrallo

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

Introduction of the Author

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

Abstract

Much has been written and discussed about different teaching and learning strategies. I am not an expert in learning theory so I will speak from personal experience.

One is the expository teacher where we have a sender and many receivers who listen to the message, take it for granted and internalise it. We can also understand teaching as a teacher who gives importance to student-teacher interaction in which the teacher's proposals have to be questioned, where research and verification of the content presented is promoted, or we can approach teaching from the absolute protagonism of the student who is the one who has to reach knowledge with the simple support and guidance of their teachers.

I have been teaching science for 24 years and when I started I was undoubtedly of the first type; I was more concerned about what I was going to teach each day than about how my students learned. Over the years, and especially when I met other teachers with more participatory methodologies, I changed my vision of learning, but what has always been and is a very important ingredient in our classrooms is MOTIVATION.

Every day for many years now I have tried to show that understanding the laws of nature is something wonderful that makes us enjoy a rainbow, the smell of an old book or why our heart races when we see the person we love.

But, if we get down to specifics, I will highlight three activities that I use frequently.

First, with the idea of looking for situations that are recognisable to them and where they can see the usefulness of the concepts dealt with, I use scenes from current series, films or television programmes where these concepts are used well or badly. I have more than 600 scenes in total.

The second activity that I find very useful is the small 5-minute experiments before the class starts. We don't always have the lab available, so I bring the lab to class on a small scale, where

a demonstration captures the student's attention and then the hypotheses are put forward, discussed and the class develops in a more fun way and with greater attention from the student.

The third activity that I would like to propose is longer, as it takes several months to develop, but it is very motivating and allows them to spend time thinking about the laws of science and relate them to situations that are not usually seen in class. The idea is to develop a large team project and end with its presentation at different science fairs or congresses.

Vanesa Baños Martínez

University of Burgos, Spain
vbanos@ubu.es

Introduction of the Author

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

Abstract

In the practice presented here, that of the University of Burgos, the objective at the beginning of the 2020/2021 academic year was to favour face-to-face interactions while at the same time implementing a whole series of digital resources for the synchronous monitoring of the theoretical sessions. The University of Burgos is an institution with a virtual campus based on Moodle, with the Office 365 platform that supports Teams and with a Virtual Learning Centre, which aims to promote and facilitate the creation and management of online courses. These three elements facilitated the transition to online learning during the COVID-19 pandemic. For the virtual sessions, the Microsoft Teams platform was used, which is a complete tool based on communication and collaboration, but the interactions it favours are limited. As a result, UBU students on the Bachelor's Degree in Pedagogy have taken the practical part of all the subjects in person and half of the theoretical sessions were taken remotely. It was therefore an eminently face-to-face education enriched with technological elements linked to the Internet in order to synchronously reach all students who, due to space limitations related to the health restrictions derived from the pandemic, were located in a different space.

This study aims to provide an insight into the experience and satisfaction of students with the hybrid learning proposal developed by the UBU in the 2020/2021 academic year following a quantitative approach based on the sociological survey method. In this sense, factors such as the students' perception of the advantages and disadvantages of e-learning, the level of perceived effort as well as the level of commitment to the sessions, the desire to return to face-to-face learning or, finally, satisfaction with elements such as the course in general, the teaching staff, the classes or the organisation were measured.

The data were collected between April and May 2021 and the study population consisted of 194 students. Responses were recorded from 133 subjects from all courses, with a balanced representation of each course. Their average age is 20.6 years, and their distribution by gender showed a similar population distribution to that of the entire population of students enrolled in the Faculty of Education of the University of Burgos (5 % male, 95 % female).

The instrument used for data collection was an anonymous online questionnaire published as a Google Form, a free tool from Google. The link to the questionnaire and the guidelines for completing it were sent by email on two occasions, one week apart, as well as by instant messaging via the WhatsApp application, the link being distributed by the course delegates or subdelegates. There was no obligation for students to fill in the questionnaire; the activity was completely voluntary, anonymous and confidential. The average time needed to answer the questionnaire was 4 minutes, and the response rate was 69 %. The questionnaire consisted of 15 closed-ended questions plus classificatory questions (age, course, gender).

The results of the research reveal that the sample analysed has a greater preference for face-to-face learning compared to e-learning, and 73 % of the respondents declared a strong desire to return to the face-to-face format once the pandemic is over.

In terms of the positive aspects of e-learning, research has shown that learners are particularly cautious, considering health security as the main advantage, closely followed by flexibility and the lack of need to travel. Regarding the negative aspects, the main shortcomings of e-learning compared to face-to-face learning identified by the students were technical problems during connection, lack of interaction and a greater difficulty to learn. Similar results have been observed in other studies.

The present study also focused on students' behaviour by analysing aspects such as effort made, students' attention and level of engagement in virtual sessions as well as the dress code in online classes. We found that their level of involvement or attention is medium-low, that they perceive that they have to make a greater effort and they do not connect to the virtual sessions with the appropriate type of clothing as they usually do not turn on the camera, thus producing a situation of inequality with respect to the teacher. It would be interesting to investigate in depth this aspect and its influence on attention.

In relation to satisfaction, the students show average levels, highlighting their greater dissatisfaction with the classes and with the organisation/coordination of the degree. Students could therefore be given an important role in making decisions about how teaching could be organised in these special circumstances and to state their expectations and demands. In the case of the University of Burgos, the institution already has both experience and a basic infrastructure in the field of blended learning, so it would not be surprising if this blended learning initiative, which emerged as a consequence of the COVID-19 pandemic, could be extrapolated to cover different needs such as greater flexibility for reconciling work or personal life and university education, adaptation to diversity and personalisation of education.

The results of this study make it clear that the implemented system has a wide margin for improvement, as students need to learn to self-regulate, acquire greater autonomy and take responsibility for their own learning and teachers have to adapt to a different reality in which to apply new teaching strategies and multiple tools as well as redefine their role, which is where the emphasis must be placed as the digital transformation of universities goes beyond the mere use of technology.

In summary, one thing is certain, and that is that face-to-face interaction cannot be excluded from the educational process and ICT have been part of it for years, and this may be the great opportunity to optimise this relationship for the benefit of students, teachers and the system itself.

Jordi Díaz-Marcos

CCiTUB/IN2UB and professor at Materials UB (University of Barcelona)
jdiaz@ub.edu

Introduction of the Author

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

Abstract

Nanoscience and nanotechnology have a growing impact in our lives and youngsters should be ready to understand the opportunities and challenges linked to the applications of these fields. Dissemination of these disciplines is difficult since these knowledge areas are complex, and the scientific community uses highly specialized terminology. However, these knowledge areas are essential in our lives due their impact, both in the present and in the future.

In 2015, we launched NanoDivulga UB project, aiming to bring the world of nanotechnology and nanoscience closer to citizens and to highlight the unique properties of nanomaterials and nanotechnologies. This activity results from the framework of the University of Barcelona, driven by the CCiTUB, the Scientific Culture and Innovation Unit (UCC+i) and the Institute of Education Sciences (ICE), with the collaboration of the Institute of Nanoscience and Nanotechnology (IN2UB).

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

We are focused on keep up-to-date STEAM subjects and their teaching, taking into account the importance and rapid change tht comes from new technologies. Apart from activities related to curriculum and formal education we are trying pay attetntion in the development of activities in non-formal education. We are working with a multiapproach using sience, arts, creativity, play and design thinking.

Araceli Giménez Lorente

*Teacher at Higher Education School of Art and Design in Castellón de la Plana
agimenez@easdcastello.org*

Introduction of the Author

Doctor (Fine Arts_ Polytechnic University of Valencia), university specialist in Industrial and Environmental Applications of Remote Measurement of Temperature (UV_CSIC_CIDE), and math student.

Scientific illustrator, researcher in Maths, Mathematical Physics and Aesthetics.

As a researcher I am currently looking for patterns and theorems in Nature, I find the associated equations and with an algorithm in Matlab code I do mathematical modeling.

I am interested in dissemination and scientific illustration, so I have a project with the MasScience association, it is called "Project Dissemination and illustration".

As a teacher I am specialized in teaching for children and teenagers in High Ability and Talented, I am doing workshops for them with their own teaching materials for about twenty years. I am also a specialist in the education of functional diversity and in the integration in the classroom.

Abstract

As mathematicians we learn to program with some mathematical programs during the degree, such as C ++, Matlab and R among others. That's a relatively recent innovation, since before computational mathematics calculations were by hand. In the 20th century, thanks to technology, we were able to see that the methane molecule has a tetrahedral shape and that the AIDS virus (among others) has an icosahedral shape. But we can advance with augmented reality, simply by creating a QR code by putting it under a theorem or a proof, we could increase the information by adding content such as historical data, the context of the creation of the theorem or the author, and this would help our students They would learn that mathematics is not born by spontaneous generation, but is part of a process, is in a context and has an author.

Here is an example of a card where there is a theorem, its proof, an image and a QR code where the associated image is explained.

My friend José Luis Rodríguez Blancas uses virtual reality to teach topology. A research team developed the software and content, with an interface and with Virtual Reality glasses and gloves, students can immerse themselves in complex concepts of Algebraic topology.

Theorem on the Platonic Solids. There are precisely five regular convex polyhedra, namely the Platonic solids: the tetrahedron, cube, octahedron, icosahedron and dodecahedron.

Euclides demo.

- i) The sum of the angles of the polygons that intersect at a vertex must be strictly less than 360° .
- ii) to form a polyhedron you need at least three faces that intersect at each vertex.

To build a polyhedron whose faces are triangles we have the following possibilities:

- 3 triangles intersect at each vertex, like $3 \times 60 = 180 < 360^\circ$ it's possible.
- 4 triangles intersect at each vertex, like $4 \times 60 = 240 < 360^\circ$ it's possible.
- 5 triangles intersect at each vertex, like $5 \times 60 = 300 < 360^\circ$ it's possible.

There are no more possibilities, then $6 \times 60 = 360$, it's not possible.

Polyhedra with square faces we have:

- 3 squares intersect at each vertex, like $3 \times 90 = 270 < 360^\circ$ it's possible.
- 4 squares intersect at each vertex, like $4 \times 90 = 360^\circ$ it's not possible.

Polyhedra with pentagons faces we have:

- 3 squares intersect at each vertex, like $3 \times 108 = 324 < 360^\circ$ it's possible. We only have one case.

For each of the five previous cases, there exists in R^3 an associated regular polyhedron: tetrahedron, cube, octahedron, icosahedron and dodecahedron.

The Platonic solids may have been identified by Pythagoras. Theaetetus of Athens (c. 417-c. 369 BC) gave what is probably the first proof that they are precisely the possible regular convex polyhedra. They are in a sense the climax to Euclid's Elements since their theory occupies the whole of the final, thirteenth book.



VIDEO: (2,32')

<https://www.youtube.com/watch?v=ulIAt0hr7s8>

Alvaro Molina Ayuso

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

Introduction of the Author

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

Abstract

The changes we are living in our society, as well as the needs that are arising from an increasingly growing technological development, suggest the need for new methodological approaches that provide teaching and learning methods to enhance in our students the development of skills related to creativity and problem solving. In addition, this must be linked to the achievement of scientific competences that allow them to be adapted and solve new situations that may appear in the future (Casado Fernández y Checa Romero, 2020).

To deal with this need or concern, it is important to keep in mind the term STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and the term STEAM, which can be understood as an extension of this idea by adding the term Arts. This terminology does not refer directly to any methodology, but refers to a field and encompasses all the educational elements that can be useful to complete a given work (Domènech-Casal, Lope, y Mora, 2019). Therefore, the term STEM can be considered as a (changing and growing) panel of technological tools, pedagogical perspectives and methodological approaches (Couso, 2017) that are considered useful for the objectives of a contextualized work in the field of the disciplines to which it refers. Thus, as an extension of this idea, the term STEAM is presented as a model so that the traditional subjects of science, technology, engineering and mathematics can be structured in a curricular framework integrated with the artistic field (Yakman, 2008; Colucci-Gray et al., 2019).

Including technological tools that help develop skills related to computational thinking in this area helps not only to develop digital competence as it is defined in the educational reference framework. It is also important to do so in order for our students to acquire proper digital literacy. A literacy that, like any other literacy, aims to reduce differences between groups in society; a basic knowledge that helps to mitigate the digital gap by encouraging the ability of citizens to make critical use of the open access information that is available to them (Gurstein, 2011). This kind of literacy is closely linked to the code literacy, understood as the process of teaching and learning to read and write with computer programming languages (Román-González, 2016).

This kind of abilities can be worked on with the inclusion of computational thinking practices in any STEAM project thanks to the multitude of programming languages and resources that

are focused on students of any educational level. To develop digital skills within this field of literacy so necessary today, it is not enough to know how to chat, search or interact. It is necessary to know how to design, create and invent new multimedia content (Resnick, 2009).

References

- Casado Fernández, R., & Checa Romero, M. (2020). Robótica y Proyectos STEAM: Desarrollo de la creatividad en las aulas de Educación Primaria. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 51–69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.73672>
- Couso, D. (2017). Per a què estem a STEM? Un intent de definir l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors. *Ciències: Revista Del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, 34(34), 22. <https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.403>
- Domènech-Casal, J., Lope, S., & Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 16(02). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- Gurstein, M. (2011). *Open Data: Empowering the empowered of effective data use for everyone*. Retrieved from <http://firstmonday.org/article/view/3316/2764>
- Resnick, M. (2009). Sowing the Seeds for a more Creative Society, (December), 30. <https://doi.org/10.1145/1518701.2167142>
- Román-González, M. (2016). *Codigoalfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas*. UNED. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mroman>
- Yakman, G. (2008). ST?@M Education: an overview of creating a model of integrative education. En M.J. de Vries (Ed.), *PATT-17 and PATT-19 Proceedings* (pp. 335-358). Reston, V.A.: ITEEA.

Jesús Ureña Vásquez

Villa Tapia, República Dominicana
jesusurena27@gmail.com

Introduction of the Author

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

Abstract

New teaching methodologies are changing the educational environments around the world and driving better academic performance among students. In this presentation I go over some of the main innovative approaches that every 21st century teacher should be acquainted with.

Flipped Classroom: The main objective of this methodology is to optimize time in class by dedicating it, for example, to meet the special needs of each individual student, develop cooperative projects or work on specific tasks.

Project-Based Learning: In its essence, PBL allows students to acquire key knowledge and skills through the development of projects that respond to real-life problems.

Cooperative Learning: The proponents of this model theorize that working in a group improves the attention, involvement and acquisition of knowledge by students. *The goal is always group-oriented and will be achieved if each of the members successfully perform their tasks.*

Gamification: The integration of game mechanics and dynamics in non-ludic environments, or gamification, has been practiced for a long time. Over the past few years, however, and particularly due to the evolution of videogames, gamification has gathered unprecedented dimension, and is one of the most talked about as a current and future trend of the EdTech industry.

Problem-Based Learning: Problem-Based Learning (PBL) is a cyclic learning process composed of many different stages, starting with asking questions and acquiring knowledge that, in turn, leads to more questions in a growing complexity cycle.

The four great advantages observed with the use of this methodology are:

- The development of critical thinking and creative skills
- The improvement of problem solving abilities
- Increased students' motivation

- Better knowledge sharing in challenging situations

Design Thinking: Applied to education, this model makes possible to identify with greater accuracy the individual problems of each student and generate in their educational experience the creation and innovation towards the satisfaction of others, which then becomes symbiotic.

Thinking-Based Learning: The goal of Thinking-Based Learning (TBL) is developing thinking skills beyond memorization and, in doing so, developing effective thinking on part of the students.

Competency-Based Learning: Through assessment tools such as rubrics, teachers can go through the academic curriculum without significant deviations but focusing it in a different way, putting into practice real examples and, thus, transmitting to their students a more tangible dimension of the lessons.

Having said all of the above, we can conclude that by using different methodological approaches in the classroom, teachers make sure to get better results with their students.

Yara Arnaiz Martín

*Universidad de Burgos, España
yaraarnaiz@gmail.com*

Introduction of the Author

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

Abstract

Both concepts, gamification and Serious games are two terms that are closely related to “game”.

In the case of gamification, we can say that the main objective is to attract the interest of students, so that they are involved in the learning process, increasing levels of enjoyment and making it easier to promote that learning and solve problems. However, in the serious games, the game is also used to achieve goals beyond entertainment.

To see better the difference between the both concepts we can say that, in gamification, learning is achieved indirectly since the main objective is to change the attitude of the students, while, in serious games, the contents of the game directly provoke learning .

These serious games are based on a theory that results in what is known as self-regulated learning, where students manage their motivations, behaviors and learning to solve a problem by adopting a series of controlled thoughts, actions and emotions.

I developed and used a serious board game where I worked with students the contents of energy in the subject of physics and chemistry. And the truth is that the experience has turned out to be very interesting in many ways. The results obtained with the serious board game were positive both for me and for the students who were more motivated and participatory in the classes, even presenting a better attitude towards science. From my perception not only the Students have more fun learning science and are more motivated by the content they work on, but also learning can be done in a more meaningful way.

Dr Izaskun Mitxitorena

Science Teacher

imitxitard@educacion.navarra.es

Introduction of the Author

After years of active research, at national and international level, in the fields of molecular biology and biochemical chemistry, Izaskun is now dedicated to the field of experimental science education.

Abstract

The DIY movement arises as a way to democratise science, make it accessible to the general public, so we are all able to interact with the scientific component of our society. It emerges from the community, based on the principles of collaborative and active research. Because of that, in its educational application promotes in students skills such as integrity, responsibility and ethical concern when dealing and facing their actions and the content generated.

This new strategy aims to promote a learning process based on the use of all the accessible resources at that specific time, for example at school we will have access to specific equipment whilst at home we will access household materials; a methodology based on learning by doing, students won't only learn the theory, they will perform experimentally what they are learning; an application to real life situations and sharing the knowledge with our colleagues.

Although DIY methodology is really useful to promote a deeper and long lasting knowledge in students, it is also helpful for teachers, giving them the opportunity to create their own content and materials adapted to their students specific needs. Besides, it gives them the opportunity to, through the use of some kits and remote labs, access certain activities and tasks, which due to their complexity and economical cost in most cases would be impossible to access.

However, students are the greatest beneficiaries of this strategy. It provides them the opportunity to create, share and learn collaboratively. It allows them to explore knowledge through real life examples, creating their own objects through the use of science and technology. Because of this, it places the students at the centre of their learning process promoting their independent and critical thinking; their interest in the subject, the development of their building skills; a greater connection of the concepts learnt and their real life and a higher conceptual understanding and memorization of the concept.

II

ROUND TABLE

Towards a Sustainable Education: Development of Strategies and Skills

OKROGLA MIZA

K izobraževanju za trajnostni razvoj: razvoj strategij in spretnosti



OKROGLA MIZA
K izobraževanju za trajnostni razvoj: razvoj strategij in spretnosti

ROUND TABLE
Towards a Sustainable Education: Development of Strategies and Skills

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Španija, Argentina, Italija, Dominikanska republika in ZDA.

There were participants from:

Spain, Chile, Dominican Republic, India, Italy, Portugal, Romania.



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Španija



Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María, Čile



Natalia De Lucas Alonso
IES Alejo Vera, Španija



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



María Montaña Cardenal Domínguez
Universidad de Extremadura, Španija



María Diez Ojeda
Universidad de Burgos, Španija



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



*Maria Del Carmen Perea Marco
Miguel Hernández University,
Španija*



*Pratibha Mishra
Panbai International School, Indija*



*Costantina Cossu
Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero,
Italija*



*Alejandro González Gómez
(IES Hipólito Ruiz López of
Belorado, Španija)*



*José María Díaz Fuentes
(Colegio salesiano "Santo Domingo
Savio" de Úbeda, Španija)*



*Carlos Rodrigo Quirós
Ábaco School, Madrid, Španija*



*Graça Silva
Escola Secundária Augusto
Gomes, Portugalska*



*María del Pilar Aguilar López
Science Teacher, Španija*

Paula Urrutia Orellana

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

Introduction of the Author

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

Abstract

When we talk about skills we usually think about how to develop analysis, comprehension, synthesis, or others traditionally named in taxonomies, but when we think about what our students needs we can identify that they need more transversal skills and maybe not linked to the content.

If we consider this, develop our student's autonomy can be a great help, and I believe that the skills that we as teachers should develop in our student's autonomy according to the grade and their cognitive abilities.

For this, we need to show some benefit to the students, because some factors favor autonomous learning, but for this to happen, at least 5 of them need to come together

- that the student establishes contact with things or ideas
- that the student can understand phenomena or texts by herself.
- to plan actions or solutions to problems on their own
- to exercise activities and to be able to handle information
- finally to maintain motivation for activities within the learning process on their own.

If we want our students to achieve these five characteristics, our pedagogical effort must be oriented to the formation of people focused on solving aspects of their learning and not on solving specific tasks, therefore we must work guiding the student to question, review, plan, control and evaluate their learning.

In this aspect, self-regulation is a skill that will facilitate learning by allowing control and directing thought processes. This new way of learning seeks for the teacher to be a mediator or guide so that the work is active on the part of the students. This requires an establishment with a new learning culture that encourages this type of activity and where the student can assume his/her responsibilities, acting in solidarity and as a team.

This type of work generates awareness in each student of his resources and learning strategies, but to achieve these autonomy competencies, students must be offered adequate situations to ask themselves questions, make decisions and look for solutions within their learning process.

If we gather all these characteristics, a traditional science classroom will probably not allow the development of a student's autonomy. It's here where the interdisciplinary subjects, particularly those related to the environment and sustainability, are a space that allows our students to move and get to know themselves as learners since many times it is not necessary to have expertise in the subject, but rather a literate knowledge of the subject that allows them to make decisions by consulting expert sources.

Other positive evaluations regarding allowing our students to carry out interdisciplinary activities that allow them to develop autonomy are the motivation to continue their learning process.

I recognize that this type of space can be complex for a teacher, but if we make enough effort and provide space to develop autonomy little by little in our classroom and before they will see the benefit of doing this type of work.

Natalia de Lucas Alonso

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

Introduction of the Author

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

Abstract

There are a lot of skills that students should develop during their school years. For me, the most important ones are curiosity, eager to learn, empathy, critical thinking, and communication skills. The ideal of learning for a child is not just to accumulate knowledge, but to train these soft skills, as they will develop their professional experience in a changing world.

When I am teaching maths I try to also train these skills. For me, one of the most important ones is the critical thinking. Why? Because when a person doesn't have it, then she or he can be manipulated and is not a free person.

Maths is one of the science subjects that can most collaborate to achieve this critical thinking. Maths include calculation operations, to develop logical and abstract thinking. Maths provides us with tools not to deceive ourselves.

One of these examples is when we explain the difference between random and probability. I always explain this part using examples to show how unlikely it is to win a lottery prize. My father always spends a lot of money buying lottery tickets at Christmas Time. I always tell him the same:- 'Father, the probability to obtain the First Prize is one divided by 100.000 This is called the Laplace rule, dividing the favorable cases by the possible cases. This is the same probability as a single drop of water in a 5-liter jug or the same probability of finding a golden hair in a mane...'

Critical thinking is of great importance, because nowadays there are a lot of advertising trying to give us fake news. In our computers, tablets, mobile phones and so on, there are a lot of betting ads. In fact, if you are watching a football match or a tv programme these kind of advertisements are always appearing.

My friend Alberto Coto is giving conferences to prevent young people spending money in betting shops. Alberto Coto is from Asturias, 7-time world calculation champion and Guinness record in mental arithmetic. He tries to prevent young people spending money in gambling. He always says: 'The bank always wins'. He shows them how the betting shops use powerful

algorithms to always earn money. For them it is very interesting to meet him because they can ask many questions about betting and real cases from everyday life.

This is how I think studying maths can help us to have critical thinking.

Elena Matroana Hreciuc

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

Introduction of the Author

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

Abstract

Looking back, in my career of more than thirty years as a teacher, most of the time I learned to adapt to continuous changes in real life and in my teaching work. I find, from a quick analysis of the skills that I have always improved, that the technological ones are by far the most targeted, being accentuated in recent years and, of course, will be in the future. This is due to the evolution of the socio-economic environment, marked more and more clearly by “a knowledge-based economy, with growth in high-tech industries and a highly skilled workforce” (Kiener, Ahuna and Tinnesz, 2014). In the society of knowledge citizens Global will handle, manage and earnings you large amounts of information, so I challenge my students to develop interdisciplinary projects team, with themes varying learning to use technology information and comunicațiilo r, especially multimedia (eg Laboratory from my phone - sensors - physics (magnitude, pressure, temperature, oscillations, etc.), mathematics (graphics) and computer science (AR) - website project). Collaboration and team spirit development is difficult to develop because the education system still remains engaged in “soulless stand ardization” (Hargreaves, 2003).

Industry 4.0 is no longer just a concept, but a reality, so the discrepancies between what you learn and what you need to work need to be reduced. Active learning and learning strategies, complex pro stated problems-solving, critical thinking and analysis, c reativity, originality, and initiatives, plus technology design and programming, are some of the by the skills that schools should form. Moreover, according to the World Economic Forum (2020), 97 million new roles may emerge that are more adapted to “the n e w division of labor between humans, machines, and algorithms”. In a circle to adapt the learning to the needs of the students and to bring novelty elements in the proposed activities, personalizing them according to the level of acquired skills. For example: comparative approach to algorithms in two different programming languages (Scratch / Python), creative STEAM projects (Class Orchestra - MakeCode, Fibonacci Music - Scratch, Noble Gases - C++) or competitions such as Python Games vs. C++ Games, Turtle Club, My Language. My Robot. AI will be an issue that I hope I can deal with students of 14 -15 years this year using Snap !. Today, in the context of obvious technological change, training the next generation to design, develop, and employ technology is not only a necessity, but a priority.

M^a Montaña Cardenal Domingez

*Universidad de Extremadura, Spain
mmcardenald@gmail.com*

Introduction of the Author

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

Abstract

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 class mates, 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.

María Diez Ojeda

Departamento de Didácticas Específicas – Universidad de Burgos (España)
mdojeda@ubu.es

Introduction of the Author

Doctorate in Experimental Sciences - Environmental Sciences and Engineering. Professor in the Teaching Area of Experimental Sciences at the University of Burgos (Spain). Actively participates in and directs different educational research and innovation projects. She is a reference in the practice of STEAM education and scientific literacy. All its purposes are aimed at the education and scientific literacy of society.

Abstract

Why are science competencies important to all students and not just to those who decline to work in science careers? When to start working and How can we achieve the development of these competencies?

Scientific competence is crucial in preparing young people for life in contemporary society. Its purpose is that the individual can participate fully and actively in a society in which Science and Technology play a fundamental role. This competence empowers people to understand the world around them in order to intervene with criteria on it.

We have to bear in mind that since we are born, we are in direct contact with a multitude of situations and experiences that have a scientific explanation. Although, in the first years we learn by discovery, we experiment and we obtain our evaluations through our experience. From this moment we are already working on the scientific competence. It is essential to guide in these capacities from childhood and to continue working on the different dimensions that make up scientific competence. There are different methodologies that help address this competence, the most recognized methodology Inquiry Bases Learning. However, to address them in the classroom we must take into account an approach to the problems that are close and affordable for the students. It is essential that the situations that arise in the classroom can be extrapolated from daily life. We do not want to generate scientists, what is intended is to work on a scientific-technological literacy, so important in the world we have created. Inquiry Based Learning (IBL) is therefore a constructivist model in which students learn from prior knowledge through interaction with phenomena and with, that is, students acquire knowledge by reflecting on their experiences, communicating their thoughts, and learning to make connections between their own experience and the real world.

Carmen Perea

*Miguel Hernández University
perea@umh.es*

Introduction of the Author

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

Abstract

The importance and validity of science instruction in non-formal settings such as science museums have been widely studied. The existence of this raft of studies on science learning in museums can surely be attributed to the spectacular growth of such institutions in the last 50 years. . As a rule, science museums contain exhibits covering all areas of scientific pursuit, and in some cases technological displays as well. Mathematics have been present in such centres from the outset, both in exhibits on devices and instruments and in sections on mathematical concepts and procedures. Recent research has explored mathematics learning in museums and, more generally, mathematics instruction in non-formal environments.

In light of the foregoing, tools are needed to help design mathematics modules to ensure more effective learning during museum visits. One example of the theoretical basis for such tools is the van Hiele model, which describes mathematical reasoning in students in different years of schooling.

In the present context, the van Hiele model provides the theoretical grounds for the design of interactive mathematics modules. It can be used to design new or restructure existing modules geared to any manner of mathematics content for any level of education. By way of a guideline in the application of this model, at the Didactic Interactive Science Museum MUDIC we explicitly characterises the model in terms of the levels defined by van Hiele and the related skills identified by Hoffer in 1981.

Pratibha Mishra

*Panbai International School, India
3pratibha@gmail.com*

Introduction of the Author

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

Abstract

Education curriculum should not exist if it doesn't promote the development of student competencies. I do not see a logical reason behind having a system that doesn't make children future-ready. Having said that I think the curriculum should be relied on knowledge but oriented towards actions. In order to orient curricula towards action we need to promote action at grassroot level. Projects and activities must be designed to foster collaboration, critical thinking and application of concepts. When students learn early on how to think, they go on to become leaders of the world. It's vital that we foster leaders with orientation of curriculum to build their competencies. After all, leaders act and don't just dream. We need them in this world and the demand just keeps growing. In today's digital world, every young person needs to be a leader. Education has a chance to create that impact by building the requisite skills and competencies.

Review of the Indian educational curricula indicates that undue weightage was given to the theoretical understanding that relegated the development of skills required to be productive in the real world. Logical and analytical thinking was not optimised to the desired level which produced literate individuals with blinkers on.

Hence the educational curriculum should project the students' experience that occurs in the educational process; it should be a planned sequence of instruction in terms of the educational vision and goals. A curriculum should be divided into several categories that envisions the holistic development of a student. It should help the students to make deeper and fuller understanding of their own experience and optimize towards the fast-changing world. The

curriculum should incorporate the values of addressing the needs of students that engage in career – related education. The courses should encompass the theoretical underpinning and academic rigour of the programme that further supports the programme’s academic strength and provides real- world problem solving and learning and should help them to develop skills and competencies required for lifelong learning.

This helps the students to communicate clearly and effectively in a variety of situations, work independently in collaboration with others considering new perspectives, developing greater self-confidence and self-awareness, adapting to international mindedness with a global perspective and applying their knowledge to real-world scenarios and situations.

Currently there has been a steady improvement in the curriculum with various approaches such as objective based pedagogies, selecting appropriate methodologies, formulating of curriculum implementation committee and reviewing committee. New curriculum such as intercultural education that allows for plurality of society while striving to ensure a balance between pluralism and universal values. The curriculum that caters to the principal of social and economic justice, equalities and environmental responsibility that constitute the pillars of sustainable development.

Costantina Cossu

*IIS Enrico Fermi Alghero-Italy
cossucostantina501@gmail.com*

Introduction of the Author

Teacher of Biology in a Secondary School, in Alghero. Fascinated by all the innovative technologies that enhance teaching. She uses educational innovations like CLIL, laboratory, natural experience in teaching activity, collaborating with Natural Parks Porto Conte Alghero. Teacher trainer in IFTS courses and she has Master in Valutations and Master in headteacher. Regional Representative of the Olympic Games of science. Italian Scientix Ambassador. Currently part of a group of 120 teachers selected to innovate teaching in Italy. STEM trainer. She has had experience as tutor of courses for teachers and students, training experience abroad (CLIL) Maths and science At present, in addition, she is working in citizen science projects (BLOOM Bioeconomy, NBS Solution).

Abstract

The technological tools to use during my lessons are linked to the goals I want to achieve. In cooperative or collaborative lessons, it can continue even in extra-school hours because if students work with online tools (virtual classrooms or web apps of different types) they remain connected and therefore have the possibility to continue working remotely. The virtual connection remains between teacher and students, you can have support and monitoring for group work and students in difficulty.

Students can become not only users but also producers of materials such as videos, infographics, posters, maps. They can do it once they have reached the SKills. The skills are competences and talents of an individual. Each skill is useful for different tasks in daily and / or professional life.

Main useful skills in life are: To know: theoretical knowledge of a topic; knowing how to do, knowing how to apply theory, Knowing how to be: ability to relate and interact with others.

There are hard skills and soft skills. Soft skills are applications that encourage interaction, collaboration, the creation of communities where each individual is simultaneously user and author. Hard skills are certified technical skills such as educational qualifications, professional experiences, language skills, computer skills, AI ...

Soft skills are transversal skills, non-measurable skills that positively or negatively affect the final work. They are: Communication, Public speaking, Teamwork, Time management, Leadership, Flexibility, Personal and interpersonal skills.

They can be acquired at school, for example, by using the tools of professions in teaching. Google Earth: Google earth project, Timeline, Timelapse.

Google Earth is a geobrowser that accesses satellite and aerial imagery, topography, ocean bathymetry, and other geographic data on the Internet to represent the Earth as a three-dimensional globe. With Google Earth, students can confidently navigate alone or engage in structured, research-based exploration individually or in teams. They can easily collaborative project and save the information.

Thanks to its ease of use, it can become a standard part of everyday classroom discussion. For example, if a question arises about a particular coastal or hurricane feature during a coastal processes course, It can provide a quick glance at the appropriate aerial imagery or the plotted path of a hurricane.

Projects function: doing collaborative projects.

Timelapse function: analyze the climate changes of the last 38 years, work on climate change.

Examples of Google Earth Activities:

https://serc.carleton.edu/introgeo/google_earth/examples.html

Timeline JS is an open-source tool that enables anyone to build visually rich, interactive timelines. Beginners can create a timeline using nothing more than a Google spreadsheet. It can integrate text with images, maps, videos, websites, etc.

StoryMapJS is a free tool to help you tell stories on the web that highlight the locations of a series of events. Using these applications, students achieve 21st century skills.

Alejandro González Gómez

*IES Hipólito Ruiz López of Belorado, Spain
alexvidalgg@gmail.com*

Introduction of the Author

Alejandro González, Graduated in Civil Engineering, is professor of Industrial Technology at the "Hipólito Ruiz López" high school in Belorado. 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.

Abstract

I started to use collaborative and project-based learning applied to students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in the Master's Degree in Teacher Training for Secondary School, guided precisely by Miguel Ángel Queiruga. The idea that prompted me to use this teaching modality was the benefits that students with ASD could obtain, especially in the development of social skills in natural contexts; but also because of the possibilities for improving interpersonal acceptance among students. Consolidated research indicates that students with social acceptance problems, such as ASD, were better understood by their peers thanks to collaborative work.

For five years I have been developing this type of project and I have been able to verify that it really is. Students with ASD have improved their communication and planning skills and, especially, their self-esteem and confidence.

But what happens in a conventional class?

Well, exactly the same thing happens: all those adaptations that we make for the benefit of students with disabilities have an impact on the rest of the students, who also improve their communication and social skills. With the added bonus that it improves the classroom climate.

Collaborative and project-based learning requires a lot of initial planning, but it brings enormous academic and personal satisfaction, to the students and also to the teacher.

José María Díaz Fuentes

*Colegio salesiano "Santo Domingo Savio" de Úbeda, Spain
josemaria.diazfuentes@gmail.com*

Introduction of the Author

Degree 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, in the Salesian school Santo Domingo Savio de Úbeda, in the areas of Physics and Chemistry, Robotics Technologies and Informatics, Biology and Geology. 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. International recognition Global Teacher Award 2020. Linked to European projects: he is a Scientix Ambassador (European Schoolnet project for the European Commission for Innovation and Research), Erasmus +, Europeana, eTwinning Ambassador and EU Code Week Leading Teacher.

Abstract

Astronomy always generates curiosity in many aspects and it is an excellent starting point to do science.

Astronomy encompasses many subjects and therefore affects many key competencies. Without wishing to be boring I will mention briefly physics (mechanics, gravity, nuclear physics, particle physics...), mathematics (no calculations, no predictions), geology (to explain the structure of planets and satellites for example), biology (we have always wondered if there is life outside of our planet and what it would be like). This aspect makes us look at our planet and its people with more respectful eyes.

Astronomy needs many kinds of technologies that have led us to develop an astronomical industry (development of electronics, informatics, alternative energy sources, new materials, medical research...)

And finally, I must also mention large doses of imagination and consequently art in many aspects.

I like to interrelate areas of learning, so, for example, I explain what is the origin of the geothermal energy. We go back 5 thousand million years ago when the sun and a bit later the planets were formed. It is important to understand why the inner planets are rocky and the outer ones are gaseous and also what the accretion of material consists of until it forms a planet.

There is an enormous amount of energy put into play.

In this process, it is important also to talk about the contribution of radioactive materials throughout this history, and also the contribution of the tidal effects caused by our moon (especially in past times when the moon was much closer to the earth than today)

Regarding tidal effects, students investigate why there are volcanoes on Io (one of Jupiter's satellites) or why geysers appear on the icy surface of Enceladus (one of Uranus's satellites) - The search for information and scientific reasoning are favoured by this type of activities.

On the other hand, if you want to explain the origin of nuclear energy used in our current technology, you should explain how nature makes heavy atoms like Uranium. Once again, we must immerse ourselves in a story full of emotion related to astrophysics when talking about the life of stars, their inner, white dwarf stars, neutron stars and even black holes.

I have always liked doing projects with my students, projects related to astronomy and we like to share them with other people. Thus, we participate in science fairs and national and international competitions.

Participation in these congresses is always a challenge for my students because they must to explain their research to a very diverse audience. This favours the acquisition of many competences: on the one hand, those related to science, but there are also competences related to oral and written expression, their spirit of self-improvement and generation of self-confidence.

Among the events in which we have participated, I will mention the European Association for Astronomy Education. We have shared our projects with many teachers and students in Europe over the last twelve years in the Catch a Star competition.

<https://eaae-astronomy.org/>

<https://eaae-astronomy.org/catch-a-star>

I give you a couple of works already shared in which you can analyze all the skills addressed in them:

<http://www.scientix.eu/resources/details?resourceId=24457>

<https://drive.google.com/file/d/1THNNmmCy5d7c7sTt-zW06amnhf01x1Rh/view>

Carlos Rodrigo Quirós

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

Introduction of the Author

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

Abstract

Traditionally, we have understood the education process as a knowledge transmission in which:

- Teachers explain (with textbooks help),
- students assimilate by practicing with some exercises
- and show the contents acquisition via tests, exams.

As Juli Garbulsky explains in [this video](https://youtu.be/g6zBmBUOMhY) (https://youtu.be/g6zBmBUOMhY): “Board, file, test”.

Usually, little or no practical work is involved, and we are all surprised when students fail in some real situations they should not. Competences can be translated as the procedures or the know-how. They can and must be developed since the first formal education moment, primary included of course.

The first point is us to believe as teachers it is possible and very necessary. Maybe next we will start putting aside textbooks and start thinking how to bring, and adapt, real situations to our classes and students. Reached this point is a good moment to ask them what they would like to do. Then we will start talking about projects (small, big or huge), gamification, free games, ...

We must give them the opportunity to propose, negotiate, investigate, experiment, succeed, fail, repeat activities (as we liked while kids to be told the same story many times). Maybe not all of them are doing the same activity at the same time, so communication will become important to show and learn from others together with empathy, respect, ...

While doing robotics in Primary education, we observed many of these problems and “evolutions”. They all studied math before, they are tired of length unit transformations (millimeters to centimeters, meters and so on) but when they have to measure an object using the ruler and design the 3D object in Tinkercad (3D design program) problems appear. It is a simple transformation, centimeters to millimeters, but real, they are no used to.



Creating a model toy house, can become a huge practical project involving diverse contents and all competences: Math, Arts, Science, Language, ... The first time I did this project I had to “forbid them” to create more “house parts” until they finish the ones they have already started, the year was finishing and there was no time for more. They included a wind generator, solar panels, a water wheel to produce electricity, water inside the house, a garden, pools, ...

If we give them the opportunity, they can even create a coffee machine. The one in the picture was created by fourth graders.

These are only some examples to get a fast idea about the great opportunities we have in Primary education to develop high quality competence levels.

Graça Maria Silva

*Professora de Física e Química, Agrupamento de Escolas Carolina Michaëllis,
Porto, Portugal
graca05@gmail.com*

Introduction of the Author

Physics and Chemistry Teacher at the medium level in the school district of Porto, Portugal. Masters in Chemistry for teaching and also all basic training for Physics education. Formed Scientix Deputy Ambassador, participant in different science projects and environmental programs. At present, in addition, worked with troubled teenagers.

Abstract

After 25 years as a teacher, here I am jumping again into a new school to teach teenagers from 12 to 16 years old! (laughs). I would like to teach high school students, but I'm used to being assigned younger ages. That means that, after all these years and experiences, I'm getting tired but rewinding, nevertheless. Sometimes I think nothing else is new but something else always strikes back at me as new. Last year was Maths students with older age and teenage therapy.

First of all, I attended an intensive course to be able to deal with teenagers in trouble and I learned a lot about active listening. About my adult students, they were a treat, because they gave me lots of love back. We have a program to certify adults' competences, even if they didn't attend the regular school. I found lots of adults with 40's and 50's were scared of math and I could make them realize they're using math on an everyday basis. It was very surprising for them and many were very enthusiastic about that. They also learned how to enjoy their smartphones to other uses than calls or social media. One thing I can say for sure, when I had to give an online course, I don't think if I was as effective as when I gave in-person classes.

With the regular students we're doing lots of changes, also due to the pandemic, mostly because we're trying to change from program focus to skill focus. So, we change programs to essential skills, but we only get a clear assessment about the skills at the end of 12 years of study, and it's not so neat in between.

This is a work-in-progress and we're trying to incorporate digital skills but one aspect is being difficult, students, nowadays have lots of digital hours but a small amount of digital skills and their digital culture is on the way of making them incapable of dealing with life in a healthy manner.

I found the way these young students engage with online cultures very concerning, because they don't have a healthy sense of self apart from them, and they become deeply involved to the point it harms their offline lives...

María del Pilar Aguilar López

*Science Teacher, Spain
todo.lo.bueno.llega@hotmail.com*

Introduction of the Author

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

Abstract

Shortly after finishing my Master Degree to pursue a career as a Physics and Chemistry secondary school teacher, I signed a contract as a substitute secondary teacher. A second wave of covid19 and a new teaching-learning environment was taking place then. It took us by surprise and it made me realize how important it was for a teacher to be well versed and experienced in Information and Communication Technologies (ICTs) in order to overcome the artificial barriers which impeded many activities to be done. So this is one of the abilities I believe should need to be emphasized, not as a mere awareness of a list of websites, applications and other digital tools, but mostly as a way to get the skills to use these ICTs accurately, so that they transcend the virtual task to a meaningful and functional learning.

This world is changing so quickly that, for us to flow according to the sign of the times, I feel we should go further; train ourselves in new fields, such as artificial intelligence applied to education, or nurture the ability of computational thinking by means of programming, for example. In retrospect, after all that has been recently happening worldwide, I'm positive about it being a MUST for the new teachers to promote the ability of critical thinking from a science, technology and society (STS) approach, so that that it helps the students acquire their own, valid discernment. In a world of millions of fake news, becoming fact checkers of the reality that surrounds us is also an urgent issue to consider..

III

ROUND TABLE

What Good is if We Investigate Brownfield Sites Together with our European Colleagues

OKROGLA MIZA

**Kaj nam prinese, če raziskujemo degradirana območja
s svojimi evropskimi kolegi**



OKROGLA MIZA
Kaj nam prinese, če raziskujemo degradirana območja
s svojimi evropskimi kolegi

ROUND TABLE
What Good is if We Investigate Brownfield Sites together
with Our European Colleagues

Sodelovali so učitelji iz naslednjih držav:

Slovenija, Islandija, Češka in Estonija.

There were participants from:

Slovenia, Iceland, Czech rep. & Estonia.



Marko Majce
Srednja šola Domžale, Slovenija



Margit Kirss
Suure-Jaani Gümnaasium,
Suure-Jaani, Estonija



Jón Aðalsteinn Brynjólfsson
Lundarskoli, Akureyri, Islandija



Hedvika Škapová
VOŠ, SPŠ a SOŠ Podskalska,
Praha, Češka

Moderator: mag. Marko Majce

*Srednja šola Domžale, Slovenija
mmajce@gmx.com*

Participants:

Jón Aðalsteinn Brynjólfsson

Lundarskoli, Akureyri, Iceland

Hedvika Škapová

VOŠ, SPŠ a SOŠ Podskalska, Praha, Czech Republic

Margit Kirss

Suure-Jaani Gümnaasium, Suure-Jaani, Estonia

Abstract

Now after almost three years, we can draw the balance, and look back to what we have done. The issue of the European project was brownfield sites, later we used the term functional derelict areas. Areas, grounds, land not in the proper use any more, abandoned areas, dilapidated houses, factories not active any more. On the other hand, the project united partners from very different parts of Europe (Iceland, Sweden, Estonia, Czech Republic and Slovenia), very different local environments, from a million city to a countryside.

We believe, the project has changed the school's culture of every partner schools. This peaked at the organisation of the school exchange. Every school, according to its capacity and interests, developed a unique way of dealing with the brownfield sites in the local environment and the way of integrating it in the lessons. School staff reacted differently, mostly in a positive way, to the project. One part of the project was developed online due to covid-19 where despite our hopes we couldn't carry out the pupils' exchange non-virtual.

IV

ROUND TABLE

Vision of 21st-century Education in the Light of the Covid Pandemic

OKROGLA MIZA

Vizija izobraževanja v 21. stoletju glede na covid pandemijo



OKROGLA MIZA
Vizija izobraževanja v 21. stoletju glede na covid pandemijo

ROUND TABLE
Vision of 21st-century Education in the Light
of the Covid Pandemic

*Sodelovali so profesorji in učitelji iz **Hrvaške**.*

*There were 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



Ivanka Marković
Srednja škola Otočac, Hrvaška



Dragocjenka Bilović
Osnovna škola Zrinskih i
Frankopana Otočac, Hrvaška



Mia Bilović Peitel
Osnovna škola Zrinskih i Frankopana
Otočac, Hrvaška



Kristina Varda
*Pazinski kolegij – klasična
gimnazija s pravom javnosti Pazin,
Hrvaška*



Mirela Berlančić
*Prosvjetno-kulturni centar Mađara
u RH, Osijek, Hrvaška*



Elvis Čavić
*Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar,
Hrvaška*



Lidija Miočić
*Osnovna škola Jurja Barakovića,
Ražanac, Hrvaška*



Marija Gračanin
Osnovna škola Josipdo, Hrvaška



Anita Vrkić
Osnovna škola Pirovac, Hrvaška



Sanja Mrkić
*Poljoprivredna, prehrambena i
veterinarska škola Stanka Ožanića,
Zadar, Hrvaška*

Okrugli stol:

Vizija obrazovanja u 21. stoljeću s obzirom na pandemiju bolesti COVID-19

Sudionici okrugloga stola pod naslovom *Vizija obrazovanja u 21. stoljeću s obzirom na pandemiju bolesti COVID-19* Jasminka Brala-Mudrovčić, Josip Miletić, Anita Vrkić, Ivanka Marković, Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Kristina Varda, Lidija Miočić, Marija Gračanin, Mirela Berlančić, Sanja Mrkić i Elvis Čavić razgovarali su i izmjenjivali stečena iskustva u obrazovnom procesu tijekom protekle školske godine koja se odvijala na neuobičajen način i to u nekoliko modela. Nastava *licem u lice* zamijenjena je drugim oblicima – *online* i hibridnim oblikom i to ne samo u Hrvatskoj, odakle su bili svi sudionici okrugloga stola, već i u cijelome svijetu. Razijenjena iskustva i nove spoznaje dovele su do osnaživanja svakog sudionika i nemalog broja ostalih sudionika međunarodne konferencije koji su se uključili u rad okrugloga stola i koji će bez sumnje prenoseći dobivena znanja na svoje radne kolege spremnije krenuti u nove početke jer se spoznalo da se uz sinergiju i zajedništvo svih sudionika odgojno-obrazovnog sustava stvara poticajno okruženje i omogućava uspješan početak nove nastavne godine i uspješno izvođenje nastave bez obzira na model koji će biti potreban jer smo još uvijek suočeni s pandemijom bolesti COVID-19 uzrokovanom koronavirusom pa brigu i odgovornost nastavnici opet udružuju s roditeljima za sigurnost i zdravlje djece na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, kao i za zdravlje studenata na visokoobrazovnoj razini. Svi su istakli potrebu da se ta uzajamnost i to zajedništvo prema učenicima i studentima temelji na međusobnom prihvaćanju i poštovanju i da svi zajedno spremno odgovorimo svim izazovima s kojima ćemo se i u ovoj nastavnoj godini susretati. Nositelji i promicatelji pozitivnih promjena u školama su i učiteljice i učitelji, nastavnice i nastavnici i stručne suradnice i suradnici. Svi zajedno djeci i učenicima otvaraju životne vidike, poučavaju ih novim znanjima, odgajaju ih da postanu dobri ljudi, a da i ne spominjemo nenastavno osoblje u školama koje je u protekloj nastavnoj godini imalo važnu ulogu u osiguravanju sigurnog boravka u školama i na fakultetima. Svi smo svjesni nadahnjujućih pozitivnih strana povratka u školu, kao i spoznaja da je školsko okruženje prirodno okruženje ključno za razvoj i osobni integritet djece i učenika, ali s obzirom na epidemiološku situaciju u kojoj moramo očuvati sebe i druge zdravima bitno je ponašanje svakog od nas. Trebamo biti svjesni promjena koje vidimo u svakodnevnom životu i ne doživljavati ih kao prepreke, zaključuju sudionici, već kao izazov.

Na početku je pandemije nastava na daljinu bila veliki izazov, ustvrdila je učiteljica iz škole sa zadarskog područja Anita Vrkić. Na sreću, početkom šk. god. 2019./2020., kada svijet još nije slutio pandemiju, hrvatskim su osnovnoškolcima podijeljeni tableti u sklopu nove školske reforme „Škola za život”, a samo koju godinu prije nastava je Informatike postala obavezni predmet za učenike viših razreda. Time su stvoreni dobri preduvjeti za nastavu na daljinu. Iznoseći svoja daljnja iskustva zaključuje da je brža, dostupnija i jednostavnija međusobna komunikacija najbolje nasljeđe online nastave, a da je sve ostalo na strani nastave u učionici – od kontakta očima, osmijeha, poučavanja do vrednovanja znanja i ocjenjivanja. S njom su se u potpunosti složile nastavnice s ličkoga područja Dragocjenka Bilović i Mia Bilović Peitel, iznoseći gotovo identične situacije bez obzira što se radi o različitim školama, zemljopisnim područjima i što su one s različitim radnim iskustvom. Sa sličnim problemima susretali su se i učenici u srednjim školama i studenti na fakultetima pa su o raznim modelima i preporukama

u sustavu odgoja i obrazovanja i njihovoj realizaciji na srednjoškolskoj i visokoobrazovnoj razini govorile Jasminka Brala-Mudrovčić i Ivanka Marković, a Josip Miletić se uključio u raspravu iznoseći spoznaje o prvim nesnalaženjima struktura odgojno-obrazovnoga sustava u susretu s novom kriznom situacijom te postupnom uvođenju mjera koje su dovele do gotovo normalnoga funkcioniranja visokoškolske ustanove primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u održavanju nastave, seminara i konzultacija sa studentima iz različitih regija Republike Hrvatske i inozemstva. Iznimno zanimljiva iskustva dale su Marija Gračanin i Kristina Varda. Marija je omogućila pogled svima na situaciju u predškolskim ustanovama, a Kristina je dala poseban i cjelovit pogled na to kako su živjela i radila djeca u privatnoj školi i u učeničkom domu koji funkcioniraju poput internata, ističući brojne prednosti koje doista ima *online* nastava, poput snažnog razvoja informacijske pismenosti i medijskog obrazovanja. Neke od prednosti istaknula je i Lidija Miočić, posebno naglasivši prednosti izvođenja izvannastavnih aktivnosti u tom neuobičajenom načinu poučavanja, a o potrebi educiranja o pravilima rada na daljinu u zdravstvenom smislu i još neke zanimljive i neočekivane prijedloge imala je Mirela Berlančić iz Slavonije. Većinu je podržala iznoseći slična iskustva Sanja Mrkić naglasivši potrebu prihvaćanja izazova koje nam je nametnula suvremenost. Sa zaključkom Elvisa Čavića složili su se svi sudionici, a to je da su se škole i fakulteti uglavnom dobro nosili s pandemijom i njezinim posljedicama koje još uvijek nije moguće do kraja sagledati. U tim uvjetima se pokazalo da se ne radi o inertnim i homogenim ustanovama, nego intelektualno i svjetonazorski heterogenim sredinama s izuzetnim potencijalom za kritičko mišljenje i dubinsko razumijevanje pojava u svijetu.

Iz svega izrečenog je vidljivo da se obrazovanje doista nalazi pred velikim izazovima pa se sve situacije moraju oplemeniti kreativnošću i inovativnošću kako bi se primjereno odgovorilo na današnje dinamično moderno društvo koje nesumnjivo zahtijeva i isto takav obrazovni sustav.

Moderatori okruglog stola:
Doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić
Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić

Round table:
A Vision of 21st-Century Education with Regard to the Pandemic of COVID-19 Disease

The participants of the round table entitled *A vision of 21st-Century Education with Regard to the Pandemic of COVID-19 Disease* Jasminka Brala-Mudrovčić, Josip Miletić, Anita Vrkić, Ivanka Marković, Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Kristina Varda, Lidija Miočić, Marija Gračanin, Mirela Berlančić, Sanja Mrkić and Elvis Čavić had a conversation and exchanged the experiences gained through the unusual educational work in the past school year. Namely, the education was carried out according to several models. Face-to-face teaching was replaced by other forms – online and hybrid teaching, not only in Croatia, where all the participants of the round table came from, but also all over the world. The exchange of experiences and new insights have led to the empowerment of each participant and many other participants of the international conference who joined the round table and who will

undoubtedly be more willing to embark on new beginnings by transferring the acquired knowledge to their colleagues. It was concluded that the synergy and the joint work of all participants in the educational system create a stimulating environment and enable a successful start of the new school year and successful teaching regardless of the required model. We are still facing the pandemic of COVID-19 disease caused by the coronavirus, which makes the teachers and parents join their care and responsibility for the safety and health of the children in elementary and secondary schools and the university students. All of them emphasized that the reciprocity and the joint work for the benefit of pupils and students should be based on mutual acceptance and respect, and that all of us should be ready to respond to the challenges we will face this school year as well. The bearers and promoters of positive changes in schools are class and subject teachers and professional associates. Together, they open life horizons for children and students, offer them new knowledge, educate them to become good people, not to mention non-teaching staff in schools who played an important role in ensuring a safe stay in schools and faculties in the past school year. We are all aware of the inspiring positive aspects of returning to school and we realize that the school environment is a natural environment crucial for the development and personal integrity of children and students, bearing in mind the epidemiological situation in which we must keep ourselves and others healthy. The participants concluded that we need to be aware of the changes we see in everyday life and perceive them not as obstacles but rather as a challenge.

At the beginning of the pandemic, distance education was a great challenge, said Anita Vrkić, a teacher from a school in the Zadar area. Fortunately, at the beginning of the school year 2019/2020, when the world had not yet foreseen the pandemic, Croatian elementary school students were given tablets as part of the new school reform “School for Life”, and only a few years before Informatics became a compulsory subject for the students in the upper grades of elementary school. This created good preconditions for distance education. Presenting her further experiences, the teacher concluded that faster, more accessible, and simpler mutual communication is the best legacy of online teaching, while everything else is on the side of classroom teaching – from eye contact, smiles, knowledge transfer to evaluation and assessment. The teachers from the Lika area Dragocjenka Bilović and Mia Bilović Peitel completely agreed with her, presenting almost identical views regardless of the fact they work in different schools, in different geographical areas, and they have different work experience. Similar problems were encountered by high school students and university students, therefore Jasminka Brala-Mudrovčić and Ivanka Marković discussed various models and recommendations in the educational system and their implementation at the secondary and higher education level. Josip Miletić joined addressing the first misunderstandings of the structures of the educational system in the face of the new crisis situation and the gradual introduction of measures that led to the almost normal work of the higher education institutions by applying information and communication technologies in teaching, seminars, and consultations with students from different regions of Croatia and abroad. Extremely interesting experiences were presented by Marija Gračanin and Kristina Varda. Marija presented the situation in preschools, and Kristina gave a special and comprehensive view of how children lived and worked in private schools and dormitories organized like boarding schools, emphasizing the many advantages of online teaching, including strong development of information literacy and media education. Lidija Miočić also pointed out some of the advantages, especially emphasizing the advantages of carrying out extracurricular activities in this unusual way of teaching. Mirela Berlančić from Slavonia had interesting and unexpected suggestions regarding the need for distance education training with emphasis on health. Sanja Mrkić supported the majority by presenting similar experiences, stressing the need to accept the challenges imposed on us by modern society. All participants agreed with the conclusion of

Elvis Čavić, saying that schools and faculties generally coped well with the pandemic and its consequences, which we are still not able to fully understand. In these conditions, it was shown how educational institutions are not inert and homogeneous but intellectually and ideologically heterogeneous environments with exceptional potential for critical thinking and deep understanding of the world phenomena.

From the above-mentioned, it can be concluded that education is really facing great challenges, therefore all situations must be enriched with creativity and innovation in order to respond appropriately to today's dynamic modern society, which undoubtedly requires an educational system with similar features.

Round table moderators:

Jasminka Brala-Mudrovčić, PhD, Assistant Professor

Josip Miletić, PhD, Associate Professor

Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić

Odjel za kroatistiku Sveučilišta u Zadru
jmiletic@unizd.hr

Predstavljanje autora

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. Suradivao 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 govorništvu, 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.

Sažetak

Predavanje je usmjereno na analizu problema s kojima su se susretali profesori i asistenti Sveučilišta u Zadru u radu sa studentima kroatistike i razredne nastave za vrijeme pandemije

SARS-CoV-2 virusa, odnosno bolesti Kovid-19 uzrokovane tim virusom. Iznijet će se prva nesnalaženja struktura odgojno-obrazovnoga sustava u susretu s novom kriznom situacijom te postupno uvođenje mjera koje su dovele do gotovo normalnoga funkcioniranja visokoškolske ustanove primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u održavanju nastave, seminara i konzultacija sa studentima iz različitih regija Republike Hrvatske i inozemstva. Analizirat će se i problemi s kojima su se susretali studenti Odjela za kroatistiku i Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru tijekom izvođenja nastave, seminara i studentske prakse u izvanrednim okolnostima pandemije SARS-CoV-2 virusa. Na temelju detektiranih problema s kojima su se susretali svi dionici odgojno-obrazovnoga sustava (profesori, asistenti, studenti, uprava, stručne službe sveučilišta), primijenjenih i uočenih dobrih rješenja u neuobičajenim radnim okolnostima, nude se moguća poboljšanja funkcioniranja nastave, ocjenjivanja i izvršavanja studentskih obveza.

Introduction of 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.

Summary

The presentation aims to analyze the problems encountered by professors and assistants at the University of Zadar in working with students of Croatian language and primary education during the pandemic of SARS-CoV-2 virus, i.e. Covid-19 disease caused by the virus. The initial difficulties of the structures of the educational system in the face of the new crisis situation will be presented, as well as the gradual introduction of measures that led to the almost normal functioning of the higher education institution by applying information and communication technologies in teaching, including seminars and consultations with students from different regions of Croatia and abroad. We will also analyze problems encountered by students of the Department of Croatian Studies and the Department of Teacher Education in Gospić, University of Zadar, during classes, seminars and student practice in the extraordinary circumstances caused by the SARS-CoV-2 virus pandemic. Based on the detected problems encountered by all participants in the educational system (professors, assistants, students, administrative and professional service of the university) and based on applied and observed good solutions under unusual working circumstances, we will offer possible ways to improve teaching, evaluation and performing student duties.

Doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić¹ i Ivanka Marković²

¹Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilište u Zadru, Hrvatska

²Srednja škola Otočac

jmudrovacic@unizd.hr

ivanka.markovic@skole.hr

Predstavljanje autora

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.

Ivanka Marković rođena je u Otočcu 27.12.1964. godine. Osnovnu i srednju školu završila je u Otočcu, a Ekonomski fakultet u Zagrebu. Od završetka školovanja radi kao profesorica ekonomskih predmeta u Srednjoj školi Otočac. Aktivno sudjeluje s učenicima na natjecanjima iz Računovodstva i ostalih ekonomskih predmeta polučivši zapažene rezultate. Stručno se usavršava i tako doprinosi poboljšanju izvođenja nastave u školi u kojoj izvodi nastavu, ali i ostalim školama Ličko-senjske županije. Dugi niz godina sudjeluje u radu raznih povjerenstava Srednje škole Otočac.

Sažetak

Pandemija bolesti COVID-19 uzrokovana koronavirusom uvelike je utjecala na cjelokupno društvo pa tako i na obrazovni sustav Republike Hrvatske. Moralo se brzo reagirati i donijeti čvrste odluke o tome kako reorganizirati učenje, nastavu, istraživanja i ostale aktivnosti. Obustavljeno je izvođenje nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te prekinut redovni rad ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavljena je nastava na daljinu. Ponuđeni su razni modeli i preporuke u sustavu odgoja i obrazovanja. Izlaganje ima za cilj usporediti realizaciju istih na srednjoškolskoj i visokoobrazovnoj razini. Videolekcije,

raznovrsni digitalni sadržaji, oprema i pristup Internetu, tehnička potpora školama i visokoobrazovnim institucijama, održavanje učeničke prakse i stručno-pedagoške prakse studenata u trenutcima povoljne epidemiološke situacije i drugo razmatrat će se na primjerima iz Srednje škole Otočac i sa Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru. Zaključno: ostvareni su uvjeti za kvalitetan rad jer se uspješno odgovorilo svim izazovima s kojima su se svi sudionici obrazovnog sustava susreli u protekloj nastavnoj godini.

Introduction of 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.

Summary

The COVID-19 pandemic caused by the coronavirus has greatly affected the entire society, including Croatian education system. It was necessary to react quickly and make firm decisions on how to reorganize learning, teaching, research and other activities. Teaching in higher education institutions, secondary and primary schools has been suspended and the regular work of pre-school education institutions has been interrupted, while distance learning was introduced. Various models and recommendations in the education system were offered. This presentation aims to compare their implementation at the secondary and higher education levels. Video lectures, various digital content, equipment and Internet access, technical support to schools and higher education institutions, organization of school student practice as well as professional and pedagogical university student practice in moments of favorable epidemiological situation and more will be discussed using examples from Otočac High School and the Department of Teacher Education in Gospić, University of Zadar. We can conclude that

the conditions for quality work have been met because the challenges that all participants in the education system encountered in the past school year were successfully addressed.

Dragocjenka Bilović i Mia Bilović Peitel

Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, Hrvatska

Predstavljanje autora

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. Suraduje s ustanovama kulturnoga karaktera, posebno u području jezika i dijalektologije. Dobitnica je niza priznanja za izvannastavni rad i stručno usavršavanje na svim razinama.

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.

Sažetak izlaganja

Brojne su prednosti i nedostaci *nastave u koroni*, odnosno *on line* nastave za vrijeme pandemije SARS-CoV-2 virusa koja je zamijenila tradicionalni oblik nastave u Republici Hrvatskoj kao i u većim dijelovima svijeta. Ostvaren kontinuitet i spašena školska godina, brza i djelotvorna zamjena klupa i školske ploče računalom, efikasna edukacija nastavnčkog osoblja, virtualno snalaženje i istraživački rad te snažna volja učitelja i ulaganje velikog truda te raspoloživog vremena samo su neke od prednosti *on line* nastave. No, moguće je uočiti i niz nedostataka: nije moguće napraviti mjerljive parametre za vrednovanje, teško je kontrolirati stvarne aktivnosti učenika, moguć je utjecaj okoline i prepisivanje, pisana komunikacija ponekad je nejasna, netočna i zbunjujuća, učestale su pravopisne i gramatičke pogreške u svijetu tipkovnice, nova pravila su neusklađena s nastavnim planom i programom, učenička odgovornost je neopipljiva, dio učenika dobro se uklopio u nerad, ishodi međupredmetnih tema djelomično se ostvaruju, dio učenika ne izvršava svoje obveze na vrijeme, usvojena znanja nisu na razini realne nastave, a djelomično se ostvaruje i preuzimanje odgovornosti učenika za svoje znanje. Omjer navedenih prednosti i nedostataka kao i brojnih drugih neevidentiranih predmetom su ovoga izlaganja.

Kristina Varda

*Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin, Hrvatska
pkkg.knjiznica@yahoo.com*

Predstavljanje autora

Kristina 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.

Sažetak

Sretna je okolnost u otežanim uvjetima održavanja nastave spoj moje struke i škole u kojoj radim – škola je relativno malena, ima 200-tinjak učenika u osam razrednih odjeljenja (četiri razreda klasične i četiri jezične gimnazije), a prostor škole poprilično je velik. Škola funkcionira poput koledža, imamo učenički dom samo za učenike naše škole te vlastitu sportsku dvoranu tako da učenici u uvjetima epidemije mogu velikim dijelom funkcionirati i prema modelu A (nastava u školi) s obzirom na relativnu fizičku izoliranost koja nije naodmet u današnje vrijeme koronavirusa.

Kako smo dio vremena ipak proveli u nastavi na daljinu (online), najviše je zakinuta bila fakultativna nastava Dramskog odgoja jer to je ipak aktivnost koja iziskuje neposredan kontakt. No zato su mogućnosti razvoja informacijske pismenosti i medijskog obrazovanja došle do izražaja u online nastavi. Kao knjižničar uključena sam u rad gotovo svih predmeta i posebno međupredmetnih tema te sam trajno na raspolaganju učenicima, kojima sam dostupna prvenstveno putem platforme Microsoft Teams, ali i u brojnim grupama na određenim mrežama, ovisno o aktivnostima i učenicima.

Školski knjižničari u Hrvatskoj mogu se smatrati pionirima u korištenju web alata i usavršavanja putem webinara, stoga našu struku stanje s pandemijom nije zateklo nespremne. Dapače, vrijeme epidemije pokazalo je da se mnogo toga može ostvariti i online: snimanje emisija, intervjuiranje sugovornika, istraživanja, upitnici i ankete; kreativno pisanje moguće je i na daljinu, uz daljinsko vođenje i konkretne zadatke, a završni uradci učenika mogu se kvalitetno uobličiti putem raznih alata (npr. Book Creator). Ove sam školske godine sa skupinom učenika snimila četiri audioknjige (lektire) za slijepe, u suradnji s Udrugom slijepih Istarske županije, također na daljinu. Čak smo i smotru LiDraNo održali online (npr. pojedinačni scenski nastupi), jedino su izostali skupni scenski nastupi, koji su najveći gubitnici ovog nezahvalnog vremena.

Sve u svemu, i online nastava ima svojih prednosti.

Introduction of 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.

Summary

A fortunate circumstance in difficult conditions of teaching is the combination of my profession and the school I work in - the school is relatively small, has about 200 students in eight classes (four classes of classical and four classes of language grammar schools), and the school space is quite large. The school is organized like a college, we have a dormitory for our school students only and our own sports hall so that students in epidemic conditions can largely function according to the A model (teaching in the school) given the relative physical isolation that is needed with the present situation caused by coronavirus.

Yet, for some time we were engaged in distance learning (online), which affected the most the optional subject of Drama Education because this is an activity that requires direct contact. However, the possibilities for the development of information literacy and media education have come to the fore in online teaching. As a librarian, I am involved in almost all subjects and especially cross-curricular topics and I am constantly available to students, primarily through the Microsoft Teams platform, but also in numerous groups on certain networks, depending on the activities and the students.

School librarians in Croatia can be considered pioneers in the use of web tools and training through webinars, thus the situation with the pandemic did not find our profession unprepared. Indeed, the time of the epidemic has shown that much can also be achieved online: recording shows, interviewing interlocutors, research, questionnaires and surveys; remote classes in creative writing are also possible, with remote guidance and specific tasks, and students' final works can be nicely shaped using various tools (e.g. Book Creator). In this school year, together with a group of students I recorded four audiobooks (required school reading) for the visually impaired, in cooperation with the Association of the Visually Impaired of the Istria County, also remotely. We even held the LiDraNo competition online (e.g. individual stage performances), the only thing missing were group stage performances, which lost the most during this difficult time.

All in all, online teaching has its advantages as well.

Mirela Berlančić

Prosvjetno-kulturni centar Mađara u RH, Osijek, Hrvatska
mirela.berlancic@gmail.com

Predstavljanje autora

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 Međuzupanijskim 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.

Sažetak

Izlaganje se bavi osvrtom na odgojno-obrazovni sustav u vremenu pandemije Covid-19 koji je od 2020. godine zahvatio svijet. Pandemija je promijenila dotadašnji pristup odgoju i obrazovanju na svim razinama. Dominanti su postali internetski i digitalni alati te jačanje kompetencija na području IKT-a. Zahvaljujući brzom djelovanju cjelokupnog hrvatskog društva, obrazovanje se nastavilo. Postalo je lako dostupno, ekonomično, fleksibilno i multimedijalno. Institucija u kojoj radim lako se orijentirala na ovakav način rada. Imala je modernu i sigurnu tehnološku infrastrukturu za koju su svi dionici odgojno-obrazovnog procesa bili pripremljeni. U sklopu hrvatske obrazovne reforme, svaki je prosvjetni djelatnik na korištenje dobio najnovije prijenosno računalo, a sustavno se provodilo i informacijsko-tehnološko educiranje. Poteškoće su se uglavnom odnosile na financiranje brzog interneta u privatnoj sferi jer je učenje na daljinu zahtijevalo najjaču internetsku konekciju. Statistički gledano 90 posto naših učenika imalo je potrebnu infrastrukturu, dok je ostalima financijsku potporu pružila matična institucija. Nedostaci rada na daljinu odnosili su se na manjak prijeko potrebne društvene interakcije te na zdravstvene poteškoće. Većina učenika i kolega žalila se

na oftalmološke probleme kao i na bolove u lumbalnom dijelu kralježnice. Nameće se potreba sustavne profilaktičnosti te educiranja o pravilima rada na daljinu u zdravstvenom smislu. Gledajući vlastitu struku, učenje na daljinu donijelo je nove metode, materijale, relacije i izazove, osobito u sumativnom vrednovanju učenika kao i u autentičnosti samostalnih učeničkih radova.

Mr.sc. Elvis Čavić

Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar
elviscavic@gmail.com

Predstavljanje autora

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 studentske 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.

Sažetak

Izlaganje se bavi problemom koji ne možemo zaobići i kojemu još uvijek svjedočimo, a koji će vjerujem ostati povijesno zapamćen. Naravno, riječ je o epidemiji virusa COVID s kojom se čitav svijet bori već gotovo godinu i pol dana. Osim što je paralizirala i polarizirala čitavo društvo, ta je nepogoda posebno pogodila obrazovni sektor te utjecala na život naše djece i naših mladih, posebice generacije koja je na pragu zrelosti. Unatoč nekim nesnalaženjima i nesporazumima, ipak smatram da su se hrvatski obrazovni sektor u cjelini, a i škola u kojoj radim (Gimnazija Jurja Barakovića), kao njezin dio, uspjeli dobro nositi s epidemijom i njezinim posljedicama koje još uvijek nije moguće do kraja sagledati. U tim uvjetima se pokazalo da škola nije inertna i homogena ustanova, nego intelektualno i svjetonazorski heterogena sredina s izuzetnim potencijalom za kritičko mišljenje i dubinsko razumijevanje pojava u svijetu. U izlaganju ću se dotaknuti početnih nesnalaženja i poteškoća vezanih za način komunikacije (učenik-nastavnik) te stručnu podršku nadležnih agencija ispred resornoga ministarstva. Analizirat će se i specifični problemi vezani za predmet povijest kao što su online lekcije, pisani radovi, izvršavanje obveza i ocjenjivanje.

Introduction of 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.

Summary

The presentation addresses an unavoidable problem that we are still witnessing, and which I believe will remain historically remembered. Of course, this is the COVID virus pandemic that the whole world has been fighting for almost a year and a half. In addition to paralyzing and polarizing society as a whole, this disaster particularly affected the education sector and the lives of our children and our young people, especially the generation on the verge of maturity. Despite certain difficulties and misunderstandings, I still believe that the Croatian education sector as a whole, and the school where I work (Juraj Baraković Grammar School), as part of it, have managed to cope well with the pandemic and its consequences that are still not fully understood. In these conditions, the school proved not to be an inert and homogeneous institution, but an intellectually and worldview heterogeneous environment with exceptional potential for critical thinking and in-depth understanding of world phenomena. In the presentation, I will touch on the initial misunderstandings and difficulties related to the way of communication (student-teacher) and the professional support of the competent agencies before the relevant ministry. Specific History-related problems such as online lessons, written papers, student duties and evaluation will also be analyzed.

Lidija Miočić

*Osnovna škola Jurja Barakovića, Ražanac, Hrvatska
lidijamioctic2@gmail.com*

Predstavljanje autora

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.

Sažetak

Pandemija je sa sobom donijela, kako nova pravila i obrasce ponašanja, tako i ogromne promjene u obrazovanju. Pred učitelje je stavljen novi, možda i najveći izazov, poučavanje u online okruženju. Nastavnicima su poteškoće predstavljali neiskustvo u korištenju alata za poučavanje i nemogućnost aktivnog uključivanja učenika u nastavu. Kod starijih djelatnika poteškoća je bilo i u vidu nedostatka računalnih kompetencija. Početkom provođenja nastave na daljinu učitelji na raspolaganju nisu imali primjere dobre prakse koji bi im pomogli u osmišljavanju nastave i njezinoj provedbi. Metodologija poučavanja kakvu su do tada poznavali trebala se prilagoditi online okruženju. Ministarstvo je pružilo podršku učiteljima te su već polovinom ožujka 2020. godine snimljene videolekcije, a s radom je započeo i TV program namijenjen učenicima razredne nastave.

Prijelaz Republike Hrvatske na nastavu na daljinu olakšala je i reforma obrazovanja koja je započela 2016. godine, a u sklopu koje se od 2017. godine nastoji poboljšati digitalne vještine svih sudionika nastavnog procesa i opremiti škole digitalnom tehnologijom. Učenicima su u sklopu reforme dodijeljeni tableti, a učiteljima prijenosna računala.

Provedba nastave i njezina kvaliteta, bilo da se radi o nastavi u razredu ili nastavi na daljinu, jesu rezultat interakcije nastavnika i učenika te su nastavnici uložili izniman trud kako bi donekle pokušali nadomjestiti razrednu interakciju s učenicima uživo. Vodilo se računa o radnom opterećenju učenika, a Ministarstvo je izradilo i upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu. Kod provođenja same nastave, ali i vrednovanja učenika, naglasak je stavljen na razvoj kompetencija kao što su kritičko razmišljanje, kreativnost, rješavanje problema. Može se reći kako je nastava organizirana dijelom prema konstruktivističkom modelu gdje je učitelj bio moderator, a učenici su aktivno sudjelovali u izvršavanju zadanih aktivnosti prilikom kojih su samostalno dolazili do rješenja.

Početkom 2020./2021. godine donesena su tri moguća modela nastave za tu školsku godinu (odvijanje nastave u školi, na daljinu i mješoviti model). Modeli su se primjenjivali sukladno epidemiološkoj situaciji. Takav model rada ponekad je iziskivao rad u školi s učenicima, a istovremeno samoizolaciju nekoliko učenika ili cijelih razreda za koje se nastava održavala na daljinu. I u takvim uvjetima do izražaja su dolazili zalaganje, kreativnost i inovativnost učitelja i učenika.

Kroz online nastavu hrvatskoga jezika učenici su motivirani za rad različitim kvizovima i poučnim videoigrama. Lektiru su obrađivali kroz kreativne zadatke (izrade plakata, snimanje videa o lektirnome djelu), sudjelovali su i u literarnim natjecajima. Nastojalo se osmisliti nastavu na način da što manje osjete nedostatak komunikacije licem u lice. Iako smo većinu protekle školske godine bili u razredu, izvannastavne aktivnosti su se održavale na daljinu zbog epidemioloških mjera i nemogućnosti miješanja učenika različitih razreda. Učenici su kroz provedbu školskog projekta u sklopu izvannastavnih aktivnosti sudjelovali u izradi eslikovnica koje su uz potporu Ministarstva znanosti i obrazovanja i tiskane.

Iz navedenoga je razvidno kako je nastava na daljinu uistinu izazov za sve sudionike unutar obrazovanja, ali i poticaj za osmišljavanje kreativnih i inovativnih scenarija poučavanja primjerenih današnjem dinamičnom modernom društvu koje zahtjeva i dinamične promjene unutar samoga obrazovanja.

Introduction of 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.

Abstract

Along with new rules and patterns of behaviour, the Covid pandemic has brought along major changes in the field of education as well. Teachers have been faced with the challenge of online teaching, often inexperienced in using new teaching tools or unable to make their students actively participate during the lessons. Some older teachers lacked computer skills, and when online school started, there were no examples of good practice to help teachers in their work. Everything they had learnt and known up to then, had to be adjusted to the online environment. The Ministry of Education supported the teachers providing video lessons as early as mid March 2020, along with a TV channel for pupils attending lower classes of elementary school.

The Croatian transition to online education was also made easier by the education reform that began in 2016 and in 2017 started introducing courses to improve teachers' digital competences as well as providing schools with digital technologies. During the process, all students have received tablets and the teachers laptops.

The teaching process and its quality, whether in the classroom or online, are the result of the teacher – student interaction. Teachers have put in a lot of effort striving to compensate for the interaction that takes place in the classroom. A lot of things had to be taken into account during the process, one of which being schoolwork overload. The Ministry of Education created a set of instructions on how to assess and grade the students' work while online, and the stress was on the development of critical thinking, creativity and problem solving tasks.

The teaching process followed in part the constructivist methods, the teacher being a moderator, and all the students actively taking part and coming up with their solutions.

At the beginning of the school year 2020 / 2021, there were three teaching models to choose from, depending on the epidemiological situation in Croatia (at school, online, or a combination of the first two). This often meant working with a group of students at school, while at the same time having to organise online classes for those students who were at home because of measures of self-isolation. Even in such circumstances, both the teachers' and students' hard work, effort and creativity was noticed.

During online Croatian language classes, students were motivated to learn through different quizzes or educational videogames. As for their book reviews, students created posters or filmed videos, and they also took part in literary competitions. The aim was to create activities which would help students not to miss face to face communication. Although we did spend most of the school year in the classroom, all extracurricular activities were online due to epidemiologic measures. Thanks to a school project however, students participated in the creation of e-picture books which were later published with the support of the Ministry of Education.

Taking everything into consideration, it is evident that online education is a challenge for all involved in the process, but also an encouragement to think of creative and innovative teaching methods, suitable for the needs of today's modern and dynamic society, thus requiring dynamic changes within the education system itself.

Marija Gračanin

Osnovna škola Josipdo, Hrvatska
marija.gracanin93@gmail.com

Predstavljanje autora

Zovem se Marija Gračanin. Rođena sam 1993. u Ogulinu. Završila sam srednju ekonomsku školu u Ogulinu te sam nakon toga upisala učiteljski fakultet u Gospiću s modulom hrvatskog jezika. Stručni ispit položila sam u veljači 2019. godine. Zanimanje sam odabrala zbog ljubavi prema radu s djecom, strpljiva sam, empatična i kreativna osoba. Tijekom školovanja usvojila sam mnoga znanja i vještine iz područja razvojne psihologije, komunikologije, pedagogije i srodnih znanstvenih disciplina.

Do sada sam radila na radnom mjestu učiteljice razredne nastave u Područnoj školi Skradnik, učiteljice hrvatskog jezika u OŠ Josipdol, voditeljice opće igraonice u DV Josipdol, u Osnovnoj školi Plaški na radnom mjestu stručnog suradnika psihologa, na radnom mjestu voditeljice programa predškole u OŠ Plaški i DV Josipdol te na radnom mjestu učiteljice u produženom boravku u OŠ Josipdol.

Govorim, razumijem i pišem engleskim jezikom kao samostalni korisnik. Aktivni sam korisnik programskih paketa Microsoft Office, društvenih mreža i alata za komunikaciju. Vrlo sam organizirana osoba. Volim planirati aktivnosti, imam smisao za organizaciju i istodobno obavljam više zadaća. Komunikativna sam osoba, razumijem druge osobe te pritom zadržavam vlastito stajalište. Kreativna sam te u slobodno vrijeme izrađujem didaktički materijal za učenje. Hobbiji su mi bavljenje sportom, čitanje, kreativni rad s papirom te izrada scrapebook-a.

Sažetak

Svjedoci smo danas nekih novih izazova kako u svakodnevnom životu tako i u školstvu. Iza nas je jedna zahtjevna i izazovna školska godina. Učiteljica sam razredne nastave i bila sam zaposlena u produženom boravku. Nastava u vrijeme pandemije je sve samo ne "normalna". Puno je izazova i epidemioloških mjera koje treba ispuniti. Meni su osobno u radu puno pomogli pleksiglasni koje su učenici imali na stolovima pošto se radi o heterogenoj skupini (dva razredna odjela), a razred nije dovoljno velik da se osigura po jedno radno mjesto za svakog učenika. Što se tiče on line nastave, smatram da su se učitelji jako dobro nosili sa izazovima koje nosi on line nastava s obzirom na to da nisu prošli nikakvu edukaciju koja bi ih pripremila na takav oblik rada. Svi su kolegijalno jedni drugima pomagali i jedni druge učili. Za učitelje je takav oblik rada puno zahtjevniji te svakako traži više vremena za pripremu. Moje mišljenje je da učenici nižih razreda nisu dovoljno tehnološki pismeni da bi mogla pratiti on line nastavu. Osim toga, tu veliku ulogu imaju i roditelji koji uz svoj posao još praktički moraju biti i učitelji, tj. pomoći djeci oko novog gradiva ili domaće zadaće. Smatram da sve ovisi o radnim navikama koje su djeca imala i ranije. Oni odgovorni svjesno će pratiti nastavu, dok će onima koji su inače bili manje odgovorni biti znatno teže. Za mene je jedina prednost on line nastave što nismo izgubili školsku godinu, sve ostalo je bolje i kvalitetnije kada se odradi u školi. Smatram da se iz ove situacije izvukao maksimum, da su svi učitelji odradili najbolje što mogu. On line nastava je sigurno nastava budućnosti, ali se nadam da nikada doslovno neće preuzeti živu riječ učitelja u razredu.

Introduction of the Author

My name is Marija Gračanin. I was born in 1993 in Ogulin. I finished High School of Economics in Ogulin and after that I enrolled in the Faculty of Teacher Education in Gospić with the module of Croatian language. I passed the professional exam in February 2019. I chose this profession because of my love for working with children. I am a patient, empathetic and creative person. During my studies, I acquired much knowledge and skills in the fields of developmental psychology, communication science, pedagogy, and related scientific disciplines.

Until present, I have worked as a class teacher at Skradnik Branch School, a Croatian language teacher at Josipdol Primary School, a general playroom manager at Josipdol Kindergarten, a professional psychologist associate at Plaški Primary School, a preschool program manager at Plaški Primary School and Josipdol Kindergarten and an extended stay teacher at Josipdol Primary School.

I speak, understand and write English as an independent user. I am an active user of Microsoft Office software packages, social networks and communication tools. I am a very organized person. I like to plan activities, I have a sense of organization and I am prone to multitasking. I am a communicative person, I understand other people and I maintain my own point of view. I am creative and in my free time I make didactic material for learning. My hobbies include playing sports, reading, creative work with paper and making a scrapbook.

Summary

Today we are witnessing some new challenges both in everyday life and in education. We have a demanding and challenging school year behind us. I am a primary school teacher and I worked as an extended stay teacher. Classes at the time of the pandemic are anything but "normal." There are many challenges and epidemiological measures that need to be met. Personally, the plexiglass that the students had on their desks helped me a lot in my work, as my group is heterogeneous (two classes), and the classroom is not big enough to provide one working space for each student. As for online teaching, I think that teachers have coped very well with the challenges of online teaching, especially since they have not been offered any type of education that would prepare them for this form of work. As colleagues, they all helped each other and taught each other. For teachers, this form of work is much more demanding and certainly requires more time for preparation. My opinion is that lower-grade students are not technologically literate enough to be able to attend online classes. In addition, parents have an important role here as they, in addition to their work, also have to be teachers, helping their children with new material or homework. I think it all depends on the work habits that the children had before. The responsible ones will consciously follow the lessons, while those less responsible will find it much harder. For me, the only advantage of online teaching is that we did not lose the school year, yet everything else is better and of better quality when done at school. I think that the maximum has been gained from this situation, that all teachers have done the best they can. Online teaching is certainly the teaching of the future, but I hope it will never literally take the living word of the teacher in the classroom.

Anita Vrkić

Osnovna škola Pirovac, Hrvatska
Anita.vrkic7@gmail.com

Predstavljanje autora

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.

Sažetak

Na početku je pandemije nastava na daljinu bila veliki izazov. Na sreću, početkom šk. god. 2019./2020., kada svijet još nije slutio pandemiju, hrvatskim su osnovnoškolcima podijeljeni tableti u sklopu nove školske reforme „Škola za život”, a samo koju godinu prije nastava je Informatike postala obavezni predmet za učenike viših razreda. Time su stvoreni dobri preduvjeti za nastavu na daljinu. Nakon početnih teškoća (od dobre internetske veze, uljudne komunikacije u virtualnoj učionici do izvršavanja zadataka), uz podršku „Škole na Trećem”, slijedili su mjeseci u kojima su i učitelji učili, istraživali i snalazili se kojekako (radili smo i izmjenjivali kvizove, igrice, tragali za sadržajima na YouTube kanalu). Odabrani Yammer (Office 365) nije nam omogućavao videokonferencije pa smo kontakt s učenicima uspostavljali preko ZOOM aplikacije. Rad u realnom vremenu s učenicima nije postojao, već učenici dobivaju zadatke koje šalju u dogovorenom vremenu. Ponekad je teško procijeniti koliko su zadaće primjerene samostalnom radu učenika te koliko je vremena potrebno za obavljanje istih, a da se pritom ne zanemari dječja potreba za igrom, odmorom, druženjem. Najvažnije – ne možete znati kolika je pomoć roditelja te kako vrednovati zadaću, stoga je prioritet bilo praćenje učenikova odnosa prema radu u virtualnoj učionici, komunikacija s učiteljem te poštivanje rokova. Poučeni nedostacima, u novoj šk. god. 2020./2021. odabiremo Teams (mogućnost videokonferencije), nastava se održava u realnom vremenu, a sat traje 45 minuta. Nova godina donosi nove epidemiološke mjere u učionici koje dovode do otuđenja među učenicima (izbjegavanje timskih aktivnosti i rada u paru) te na relaciji učenik - učitelj. Otuđenje se među učenicima u školi ponajprije odnosi na nemiješanje različitih skupina što remeti uključivanje učenika u rad brojnih izvannastavnih aktivnosti u kojima učenici izražavaju svoju kreativnost, ali i razvijaju socijalne vještine. Ipak, i nastava na daljinu iznjedrila je i neke dobre navike. Primjerice - učenici su naučili izrađivati plakate ili stripove u nekom od ponuđenih alata (a ne samo na papiru), audio i video uradci postali su dostupni za pregled u svakom trenutku u Teams kanalu (bez nošenja USB sticka), a učenici se porukom za pomoć mogu obratiti svojim učiteljima. Ta brža, dostupnija i jednostavnija međusobna komunikacija najbolje je nasljeđe online nastave. Sve ostalo je na strani nastave u učionici – od kontakta očima, osmijeha, poučavanja do vrednovanja znanja i ocjenjivanja.

Introduction of the Author

She 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.

Summary

From the sole beginning of the pandemic, online classes have been a true challenge. Luckily, a year prior to the pandemic, Croatian primary school students were given tablets as a part of „Škola za život“ project. Furthermore, IT classes had already been implemented as obligatory a couple of years before. Thus, all the necessary terms had been met as far as online classes were concerned. After facing difficulties at the beginning of online classes such as poor Internet connection, good online manners all the way to task performance, months of research and managing different kinds of difficulties followed. Croatian teachers have even created a special TV programme called „Škola na Trećem“ that has been broadcasted for the students in lower primary school forms. Along with the mentioned programme, different quizzes, games as well as You Tube educational videos have been shared. Yammer (Office 365) was not sufficient as far as video conference was concerned so teachers turned to Zoom as means of communication. There were not any real time classes. Students were given tasks to perform and to be sent in agreed time frame. It is sometimes difficult to assess how well can a student perform a task on his own having in mind the time consuming factor. Furthermore, the student's need to play, have some free time and hang out with their friends is not to be ignored. It is impossible to detect whether a student had any help from his parents. Consequently, grading has been increasingly difficult, so teachers focused on three main points: student's relationship towards performing tasks during online classes, communication with the teacher and meeting deadlines.

Having learnt from mistakes and difficulties in the previous school year, the teachers choose a new platform – Teams in the new school year 2020/21. There are number of reasons for that – video conferences in real time and lesson lasts for 45 minutes. At the beginning of the new year, new epidemiological measures set in, which have lead to estrangement between students (avoiding of teamwork and pairwork) as well as between student and teacher. Since there was a recommendation that different student groups were not to interfere with eachother, students could not participate in any extra curricular activities. That prevented them to express their creativity and develop social skills.

In spite of all the difficulties, there are also some advantages of online classes. For instance – students have learnt to create comics or projects with the help of IT tools and not only on paper. Audios and videos have become available at anytime on Teams (without the help of USB stick). Furthermore, students can communicate via Teams with their teachers and ask for help at any time. The most precious heritage of online classes is precisely the mentioned communication which has become faster and simpler. That is about it – everything else – eye contact, smile, teaching, evaluation – speak in favour of live classroom leassons.

Sanja Mrkić

*Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića, Zadar
sanja.mrkic44@gmail.com*

Predstavljanje autora

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.

Sažetak

Sigurno, realno, stvarno okruženje zamijenjeno je, gotovo preko noći, covid-okruženjem. U trenutku kad sigurnost ni sami nismo mogli pronaći niti u jednom aspektu života, našli smo se u situaciji da moramo biti oslonac učenicima koji su zahtijevali stabilnost i oslonac. To je prvi izazov s kojim smo se susreli.

U školi u kojoj radim, neposredno prije početka pandemije, oformili smo nastavničku grupu na platformi Yammer, te smo u računalno-tehničkom smislu bili pripravnici za „novo normalno“.

Pred mnogo većim izazovima našle su se škole koje do tada još uvijek nisu prešle na sustav digitalnog obrazovanja (e-sustav).

Osigurani su nam preduvjeti da započnemo s radom uz podršku koju smo dobili od Ministarstva znanosti i obrazovanja u obliku videolekcija i programa snimljenih isključivo u svrhu poučavanja.

Sustavni razgovori s kolegama i Stručno-pedagoškom službom pomogli su nam da zajedno donosimo odluke kojima ćemo pristupiti svakom učeniku individualno; detektirati moguće probleme u sadržaju ili u samoj komunikaciji.

Bilo je učenika koji su se u tom periodu 'povukli u sebe' iako su do tada sve svoje zadaće obavljali savjesno i korektno. U nekom se smislu čak i pomnije pratio njihov rad; svaki izostanak aktivnosti je bio evidentiran i prijavljen razredniku. Trebalo je pronaći točnu mjeru kojom će se odgojno-obrazovni proces odvijati, a da to nikako ne bude na štetu onih najranjivijih...

U školsku godinu 2020./2021. ušli smo spremniji: omogućena su tri modela po kojima se organizirala nastava. Preporuku Ministarstva znanosti i obrazovanja da završni razredi nastavu pohađaju u školama dočekali smo s oduševljenjem. Isto tako, praktična se nastava odvijala u Školi u dogovoru s profesorima, a i posebna odjeljenja učenika s poteškoćama su također nastavu pratila u Školi.

Sve nas je covid-fenomen uhvatio nespremne, ali nam to nikako ne daje za pravo da odustajemo, da ne tražimo rješenja u svrhu postizanja što boljih rezultata na korist užoj i široj zajednici.

I danas je to izazov.

Poučiti djecu asertivnom ponašanju i komunikaciji: da traže, istražuju, razmišljaju, da nauče kako mogu rasti i napredovati, da iznose svoje stavove bez straha, poštuju tuđe stavove i razmišljanja, da se bore za svoja uvjerenja, ne odustaju ni pod koju cijenu, ni na čiju štetu...

Introduction of the Author

Sanja Mrkić, a teacher of Croatian language and literature at Stanko Ožanić Agricultural, Food Processing and Veterinary School in Zadar.

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.

Summary

Almost overnight, our safe and real environment has been replaced by a covid-environment. When we could not find security in any aspect of life, we found ourselves in a situation where we had to be a support to students who demanded stability and support. This is the first challenge we have faced.

In the school where I work, just before the pandemic, we formed a teacher group on the Yammer platform, and in digital and technical terms we were ready for the "new normal".

Schools that had not yet switched to the digital education system (e-system) faced much greater challenges.

We were provided with the prerequisites to start working with the support we received from the Ministry of Science and Education in the form of video lectures and programs recorded solely for teaching purposes.

Systematic conversations with colleagues and the Professional and Pedagogical Service helped us to make joint decisions to approach each student individually; detect possible problems in the content or in the communication itself.

There were students who 'withdrew' in that period, although until then, they had performed all their tasks conscientiously and correctly. In a way, their work was followed even more closely; any absence of activity was recorded and reported to the homeroom teacher. It was necessary to find the exact measure by which the educational process could take place without harming the most vulnerable...

We started the school year 2020/2021 more prepared: three models were provided according to which classes were organized. With enthusiasm, we welcomed the recommendation of the Ministry of Science and Education that senior students attend classes in schools. Also, practical classes were held in school in agreement with the teachers, and special classes of students with disabilities also take the classes in school.

The covid phenomenon has caught us all unprepared, but it does not give us the right to give up or stop seeking solutions in order to achieve the best possible results for the benefit of the immediate and wider community.

Even today, it is a challenge.

To teach children assertive behavior and communication: to search, explore, think, to learn how they can grow and make progress, to express their views without fear, to respect other people's views and opinions, to fight for their beliefs, not to give up at any cost, nor against anyone's interests...

V
CHALLENGES IN TEACHING
IZZIVI V POUČEVANJU



Learning to Learn: Self-regulated Learning in Science Teaching

Miguel Ángel Queiruga Dios

*University of Burgos, Spain
maqueiruga@ubu.es*

Abstract

In the Council Recommendation of May 22, 2018, on key competences for lifelong learning (a very nice document), the Annex lists and defines 8 key competences: literacy competence; multilingual competence; mathematical competence and competence in science, technology and engineering; digital competence; personal, social and learning to learn competence; citizenship competence; entrepreneurship competence; and cultural awareness and expression competence. Of these eight competencies, we look at the "personal, social and learning to learn competence" that we need to highlight as a starting point for today's reflections.

Seeing the definition and development of this competence, some phrases can be underlined in that document:

<< ability to reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one's own learning and career >>

<< Skills include the ability to identify one's capacities, focus, deal with complexity, critically reflect and make decisions. This includes the ability to learn and work both collaboratively and autonomously and to organise and persevere with one's learning, evaluate and share it, seek support when appropriate and effectively manage one's career and social interactions >>

<< Individuals should be able to identify and set goals, motivate themselves, and develop resilience and confidence to pursue and succeed at learning throughout their lives. >>

<< A problem-solving attitude... ability to handle obstacles and change. >>

All these ideas contained in the definition and development of this competence are related to self-regulated learning. Self-regulation is often defined as a process made up of thoughts, emotions, and actions that are cyclically planned and adapted to achieve personal goals or learning objectives. And we can say that in self-regulated learning, students establish their own learning goals, monitor their progress, and adapt and regulate their cognition, motivation, and behaviour to achieve those learning goals.

Obviously, the ability to properly self-regulate one's own learning has a positive impact on academic performance: that is, the most expert students in self-regulation are more aware of the mistakes they make, regulating their actions and adjusting or modifying the strategies they use when necessary.

For some authors, this is especially important in science learning due to the students' previous ideas, which requires a series of comprehension strategies that allow them to detect errors in their state of understanding about scientific content. And here we would like to quote José Otero, a researcher in Spanish didactics, who a few decades ago told us: "Precisely, one of the difficulties experienced by science students on many occasions is related to the inability to

adequately control their understanding, because they do not understand information and do not realize that they do not understand it”.

How do we translate these ideas into the classroom?

Using active methodologies, constructivist methodologies, such as problem solving, project-based learning, inquiry, etc. But teachers may indicate that you cannot do only inquiry in the classroom or do only projects in the classroom or solve only problems, at some point you have to explain something. Or that in the current situation, teachers do not have access to resources and materials (such as laboratories or computer rooms, or cannot make groups. There may be a thousand and one different realities. And it is true. Many things can be explained based on what students already know, because they remember it from other courses, or from their daily experience or from the media, and let's say we could do a lot of “thought experiments” based on it. For example, the students already know that water boils at 100°C (or almost, depending on where we are and the conditions). Teacher can do the experience in the classroom, which would be very good. But maybe teacher prefers to base himself on that, to use that fact, to build other more complex knowledge. Many times, it is doing and simply changing the order of things.

Just as when an inquiry activity is carried out with the students ... they are not simply practical activities that the students do when they have already worked on the corresponding scientific content, to verify that what they have allegedly learned is fulfilled, but rather through the inquiry process, the student body builds new knowledge. When a master class is made, teacher can do the same, he can build knowledge collectively with his students. Instead of giving a series of definitions of concepts and describing some phenomena, and then doing some exercises, he can start from the analysis of the phenomena and define concepts when it reaches a point where it is necessary. For this he can help himself with small teaching experiences or, if he has the option, support himself in animations, simulations or virtual laboratories.

We are going to see a very simple examples of how you could work in the classroom. It is not easy to represent it, because when we start a conversation with the students, the answers and the next questions that will arise cannot be anticipated. But it's about communicating an idea.

For example, we want our students to know Hooke's Law. What would be called a traditional intervention, would have the probable title: Hooke's Law. And from there he would give us a statement, a mathematical expression of this law, a solved exercise and then a series of exercises to solve. If we change the focus of our interventions, we can go to class with a spring, a rubber ball or directly with a dynamometer, showing the students that there is a spring inside. And ask for a student-helper to help us discover what happens when we apply a deforming force to a body. Or we can use one of the Phet Colorado simulations, or alternate between different strategies. This can be adapted, logically, to the teachers themselves, to the students, to the specific circumstances, etc. In short, we can make students participate in the construction of scientific knowledge.

And what are the benefits it brings to our students? Or we could even talk about the benefits it also brings to teachers. We can think of some and we can complete this list with some ideas or intuitions (which should be checked later, of course) from those present. The students take an active and participatory role in the class. Students ask, answer... It increases student performance. Communication is favored in the classroom (in all directions). Students are given a voice. The students express themselves. Thus, teacher has more information about the students, the deal is closer. Students build their knowledge. Students learn content and much more. It is about social learning based on the connections between students and students-teachers. It is a form of adaptive teaching.

And for what? Or rather, what do we have to lose?

Surely, we have all been hearing for years or decades about the shortage of scientific vocations, the difficulties of the so-called STEM careers.

This loss of interest towards STEM disciplines is often represented as a pipeline in which scientific vocations are lost along the way. We have tools to repair that pipe.

In this context that we are describing, are connections outside the classroom necessary?

It is clear that the connections within the classroom are taking place and are very enriching. But what can connecting with other classrooms, with other students, with other teachers, and even beyond? There are many, many ways to do this. We are causing a change in our classroom, in our students.

As conclusions or final reflections, we would like to emphasize the importance of the role of teachers. We will always bring to the classroom what we believe in. If we are curious, we will be curious. The need for a change or to try other things. We see results of indicators used in national and international tests that give us information that things can be improved. In that pipe that we talked about that had so many leaks, we see that we have to try different tools thinking that every drop counts. This change or transformation seeking improvements in the well-being and learning of students can begin in multiple ways, and different spirals or different cycles can be used, here we have briefly seen a model, Spiral of Inquiry. But as we can see, it is about being curious about the things that we can improve in our context, asking ourselves how to improve them, looking for ways to improve, getting down to work assessing and replanning, and continuing to investigate.

"The important thing is not to stop questioning". A. Einstein.

About the Author

Dr. Miguel Ángel Queiruga Dios 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..

Postupak informatizacije i integracije procesa obrazovnih ustanova

The Process of Informatization and Integration of the Process of Educational Institutions

Matija Varga

Sveučilište Sjever
mvarga@unin.hr

Sažetak

U ovom istraživačkom radu na temu: „Postupak informatizacije i integracije procesa obrazovnih ustanova“ je znanstvenom metodom analize sadržaja objašnjeno: (1) što su informacijski sustavi u obrazovanju te koja im je svrha i (2) faze razvoja informacijskih sustava. Također, u radu je prikazan: (1) osmišljeni algoritam za utvrđivanje potrebe integracije procesa i (2) integracija procesa obrazovnih ustanova. U drugom djelu rada su prikazani: (1) modeli i (2) matrica procesa i klasa podataka znanstvenom metodom modeliranje te (3) primjeri integriranih informacijskih sustava u obrazovanju i javnoj upravi poput: (1) CARNET sigme, (2) integriranog informacijskog sustava savezne države Baden Wurttemberg u Njemačkoj i (3) LCMS sustava. Za CARNET sigma sustav informatizacije poslovanja obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj su temeljem relevantnih izvora prikazani pojedini moduli dok su za integrirane CMS i LMS sustave nabrojani nazivi LCMS sustava koji se koriste.

Ključne riječi: informacijski sustavi, informatizacija, integracija, integrirani informacijski sustavi, LCMS, obrazovne ustanove.

Abstract

In this research paper on the topic „The process of informatization and integration of educational institutions“. The scientific method of content analysis explains: (1) what are information systems in education and what is their purpose and (2) stages of development of information systems. In addition, the paper presents: (1) designed algorithm for determining the need for process integration and (2) process integration of educational institutions. The second part of the paper presents: (1) models and (2) process matrices and data classes by scientific modelling method and (3) examples of integrated information systems in education and public administration such as: (1) CARNET sigma, (2) integrated information system the state of Baden Wurttemberg in Germany and (3) the LCMS system. For the CARNET sigma system of informatization of business operations of educational institutions in the Republic of Croatia, individual modules presented based on relevant sources, while for integrated CMS and LMS systems, the names of the LCMS systems used listed.

Key words: Educational Institutions, Information Systems, Informatization, Integrated Information Systems, Integration, LCMS.

1. Uvod

Istraživački rad na temu: „Postupak informatizacije i integracije procesa obrazovnih ustanova“ objašnjava: (1) što su informacijski sustavi u obrazovanju te koja im je svrha i (2) koje su faze razvoja informacijskih sustava. Također, u radu je prikazan: (1) osmišljeni algoritam za utvrđivanje potrebe integracije procesa i (2) integracija procesa obrazovnih ustanova. U drugom djelu rada prikazani su: (1) modeli (i EVA modeli različitih oblika) i (2) matrica procesa i klasa podataka znanstvenom metodom modeliranje te (3) primjeri integriranih informacijskih sustava u obrazovanju i javnoj upravi poput: (1) CARNET sigme, (2) integriranog informacijskog sustava savezne države Baden Wurttemberg u Njemačkoj i (3) LCMS sustava. Za CARNET sigma sustav informatizacije poslovanja obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj su temeljem relevantnih izvora prikazani pojedini moduli dok su za integrirane CMS i LMS sustave nabrojani nazivi LCMS sustava koji se koriste.

2. Informacijski sustavi i svrha

Informacijski sustavi su podatkovna slika procesa iz objektivne stvarnosti. Informacijski sustav jest sustav koji prikuplja, pohranjuje, čuva, obrađuje i isporučuje informacije važne za organizaciju i društvo, tako da budu dostupne i upotrebljive svakome kome su naravno potrebne (Varga, 2012). Informacijski sustav kao cjelina je previše kompleksan da bi se opisali gotovo svi njegovi detalji (Mesarić, 2021). Informacijski sustav je složen sustav koji se sastoji od više dijelova koji se razlikuju po svrsi, načinu korištenja i korisnicima koji se njima koriste (Varga, 2012). U funkcioniranju informacijskog sustava sudjeluje više raznorodnih tehnologija koje su podložne promjenama: programi (softver), računala i komunikacijska infrastruktura (hardver), ljudi (lajfver) korisnici informacijskih aktivnosti i organizacija (orgver) svih komponenata informacijskog sustava (Varga, 2012). Dakle, informacijski sustavi (IS) uključuju: različite informacijske tehnologije (IT), poput računala, softvera, baza podataka, komunikacijskih sustava, interneta, mobilnih uređaja i još mnogo toga, za obavljanje posebnih zadataka, interakciju i informiranje različitih aktera u različitim organizacijskim ili društvenim kontekstima (Boell, K.S., 2021). Stoga su od općeg interesa za područje koje se bavi informacijskim sustavima svi aspekti: razvoja, implementacije, uporabe i utjecaja informacijskih sustava na organizacije i društvo (Boell, K.S., 2021). Međutim, polje informacijskih sustava se ne bavi prvenstveno tehničkim i računskim aspektima informacijskih tehnologija (Boell, K.S., 2021). Umjesto toga informacijskom sustavu je važan način na koji se prisvaja i primjenjuje tehnologija kako bi se omogućila realizacija informacijskog sustava koja ispunjava različite aktere poput: pojedinaca, skupina ili organizacijsko informacijskih potreba i zahtjeva u pogledu posebnih ciljeva i prakse (Boell, K.S., 2021). Iako je to opće priznati pojam u zajednici informacijskih sustava, izraz „informacijski sustav“, koji je temelj polja informacijski sustavi, rijetko je eksplicitno definiran i ispitan te se obično uzima „zdravo za gotovo“ (Boell, K.S., 2021). Informacijski sustav mora pratiti promjene poslovnog i obrazovnog sustava i stoga se i on neminovno mora mijenjati u skladu s potrebama poslovnog ali i obrazovnog sustava (Varga, 2012). Svrha informacijskih sustava je opskrbiti sustav informacijama potrebnim za:

- izvođenje procesa,
- upravljanje procesom i
- uspostavljanje te održavanje komunikacija u sustavu i sustava s okruženjem.

Dobar informacijski sustav nastoji sve spomenute podatke integrirati i od njih načiniti cjelovit i svrhovit sadržaj potreban u poslovanju organizacije (Varga, 2012).

3. Faze razvoja informacijskih sustava

Životni ciklus razvoja informacijskog sustava sastoji se od: (1) planiranja informacijskih sustava, (2) analize obrazovnog sustava, (3) oblikovanja informacijskih sustava, (4) izrade aplikacija, (5) uvođenja informacijskih sustava u obrazovnu ustanovu i (6) održavanja informacijskih sustava (tablica 1).

Tablica 1. Faze izgradnje informacijskih sustava – sažeti opis

Faza izgradnje	Svrha	Ulazi	Zadatci	Izlazi
Planiranje informacijskih sustava	Pokretanje promjene informacijskog sustava	Poslovni slučajevi	Planiranje projekta izgradnje	Analiza izvedivosti Plan projekta Potrebne odluke
Analiza obrazovnog sustava	Definiranje korisničkih zahtjeva	Poslovni slučajevi i zahtjevi korisnika	Uvrđivanje korisničkih zahtjeva uz pomoć korisnika i dokumentacije	Dokument korisničkih zahtjeva Plan provjere sustava Potrebne odluke
Oblikovanje informacijskih sustava	Specifikacija funkcioniranja informacijskog sustava	Dokument korisničkih zahtjeva	Oblikovanje komponenata informacijskog sustava	Dokument oblikovanja arhitekture i komponenata informacijskog sustava Potrebne odluke
Izrada aplikacija	Izgradnja oblikovanog informacijskog sustava	Dokument oblikovanja informacijskog sustava	Programiranje sustava (vlastiti razvoj) i oblikovanje ili integracija komponenata sustava (kupnja gotovog rješenja)	Komponente sustava Plan instalacije sustava Potrebne odluke
Uvođenje informacijskih sustava u obrazovnu ustanovu	Implementacija informacijskog sustava	Komponente sustava Plan provjere sustava	Migriranje podataka, uvođenje u konačan rad, provjera rada	„Živi“ informacijski sustav Izveštaj o završetku projekta Potrebne odluke
Održavanje informacijskih sustava	Održavanje i unaprjeđenje informacijskog sustava	Zahtjevi za promjenom Evidentirani nedostaci sustava	Nadgledanje rada sustava, unaprjeđenje rada	Poboljšanje inačice informacijskog sustava

Izvor: Izrada autora rada temeljem izvora (Varga, 2012).

Tablica 1 prikazuje sažeti opis faza izgradnje informacijskih sustava kroz svrhu, ulaz, zadatke i izlaz (koji se nalaze u zaglavlju tablice 1). Unutar tablice 1 objašnjena je svrha svake faze izgradnje informacijskih sustava te ulazi temeljem kojih će biti izvršeni zadatci u cilju dobivanja željenih izlaznih rezultata.

Podfaze oblikovanja informacijskog sustava koje prethode fazi izrade aplikacija su: (1) modeliranje, (2) dekompozicija (ciljeva, strukture, funkcija, procesa, aktivnosti), (3) matrica poslovne tehnologije (primjer sustava u obrazovanju), (4) optimalna arhitektura informacijskih sustava u obrazovanju, (5) identifikacija potrebe za informatizacijom procesa u obrazovanju, (6) stvaranje informacijskog sustava (fizički). Nakon oblikovanja informacijskog sustava slijedi faza izrade aplikacija koja se sastoji od slijedećih aktivnosti: (1) pisanja algoritma i projektiranja dijagrama tokova (podataka), (2) modeliranja (modela entiteta, veza i atributa), (3) modeliranja relacijskog modela podataka, (4) stvaranja baze podataka (jezikom za rad s bazama podataka (SQLom i primjenskim alatima za rad s bazom podataka), (5) stvaranja aplikacija (dok se (1) algoritmi i (2) dijagrami tokova koriste za pisanje programskog koda), (6) provjere i testiranja rada i (7) izrade dokumentacije (dnevnika rada i uputa). Modelirati EVA model (model entiteta, veza i atributa) možemo na više načina. Na primjer dva zanimljiva načina prikaza modela su u obliku: (1) zvijezdaste strukture i (2) strukture snježne pahuljice. Definicija modela općenito bi glasila: „model je pojednostavljena slika objektivne stvarnosti“ (Mesarić, 2021).

4. Algoritam za utvrđivanje potrebe integracije procesa i integracija procesa obrazovnih ustanova

U ovom (4.) poglavlju prikazan je algoritam za utvrđivanje potrebe integracije procesa i postupak integracije procesa unutar pojedinih sustava. Algoritam je niz koraka čije izvođenje u realnom vremenu dovodi do određenog rješenja problema. Algoritam je konačan niz naredbi, od kojih svaka ima jasno značenje i izvršava se u konačnom vremenu (Manger, 2014). Izvršavanjem tih naredbi zadani ulazni podatci pretvaraju se u izlazne podatke (rezultate) (Manger, 2014). Pojedine naredbe mogu se izvršavati uvjetno ali u tom slučaju same naredbe moraju opisati uvjet izvršavanja (Manger, 2014). Također, iste naredbe mogu se izvršiti više puta, pod pretpostavkom da same naredbe ukazuju na ponavljanje (Manger, 2014). Ipak zahtijeva se da za bilo koje vrijednosti ulaznih podataka algoritam završava nakon konačnog broja ponavljanja (Manger, 2014). Algoritam glasi:

1. Utvrditi broj ulaznih klasa podataka koje koristi potproces P_{ul}
2. Utvrditi broj izlaznih klasa podataka koje proizlaze iz potprocesu P_{iz}
3. Izračunati učinkovitost potprocesu $U_P = P_{iz} / P_{ul} * 100$
4. Ako je učinkovitost potprocesu U_P jednaka 0
onda
potproces treba eliminirati i ažurirati matricu poslovne tehnologije
inače
potproces zadržati unutar matrice i prijeći na korak 5
5. Zbrojiti broj utvrđenih ulaznih i izlaznih klasa podataka: $n(p_i) = (P_{ul} \cup P_{iz})$, $(P_{ul} \cup P_{iz}) = (P_{ul}) + (P_{iz})$, koje koristi i kreira pojedini potproces
 $(n(p_i) = \sum (P_{ul}, P_{iz}))$
6. Utvrditi i prebrojiti broj zajedničkih klasa podataka koje imaju potprocesu p_i i p_j (p_5, p_6). $N(p_i) = 2$.

7. Izračunati koeficijent afiniteta između dva potprocesa
8. Koeficijente pretvoriti u postotke
9. Ako je afinitet između dva potprocesa jednak 0
onda
dva potprocesa p_i i p_j ne koriste ni jednu zajedničku klasu podataka i između njih ne postoji nikakav afinitet
inače
1 dva potprocesa p_i i p_j koriste barem jednu zajedničku klasu podataka tj. potvrditi da između njih postoji afinitet
10. Ako su koeficijenti afiniteta izračunati
onda
upisujemo izračunate koeficijente afiniteta u matricu međuzavisnosti potprocesa i prelazimo na točku 11
inače
prelazimo na točku 5 i izvršavamo instrukciju
11. Ako je par potprocesa s visokim koeficijentom afiniteta ($\text{koeficijent_afiniteta} > 0,80$)
onda
čine jezgru podskupa potprocesa
inače
ne čine jezgru te ne ulaze u zasebne podsustave.

Integracija procesa obrazovnih ustanova postiže se ukoliko dva različita procesa (nazivom različita) čitaju iste podatke iz istih klasa podataka te kreiraju iste klase podataka, brišu iste podatke (iz klasa podataka) te ažuriraju. U tom slučaju potrebno je povezati dva procesa u jedan proces čime se postiže optimizacija informacijskog sustava.

5. Primjeri integriranih informacijskih sustava u obrazovanju

Primjeri integriranih informacijskih sustava u obrazovanju i javnoj upravi su: (1) CARNET sigma, (2) integrirani informacijski sustav savezne države Baden Wurttemberg u Njemačkoj, (3) LCMS sustavi i (4) e-Građani.

Osnovne značajke i ciljevi uvođenja sustava CARNET sigma kao jedinstvenoga rješenja su: učinkovito i transparentno upravljanje školom, nije potrebna instalacija na računalo, besplatno za škole, web aplikacija kojoj se može pristupiti s bilo kojeg mjesta koje ima internetsku vezu (radno mjesto, dom itd.), jednostavnije praćenje zakonskih regulativa, škola kao korisnik ne brine o tehničkome rješenju, rješenje bazirano na tehnologijama otvorenoga koda čime se garantira održivost sustava, osigurana tehnička i korisnička podrška školama kao krajnjim korisnicima (www.carnet.hr, 2021). CARNET sigma sustav informatizacije poslovanja obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj (temeljem relevantnih izvora (www.carnet.hr, 2021)) sadrži module poput: (1) prodaje, (2) nabave, (3) upravljanja skladišnim poslovanjem, (4) obveza prema dobavljačima i ulaznih e-Računa, (5) dugotrajne imovine, (6) potraživanja od kupaca i izlaznih e-Račun, (7) platnog prometa, (8) glavne knjige, (9) putnih naloga, (10) blagajničkog poslovanja, (11) obračuna plaća, (12) uredskog poslovanja (urudžbeni zapisnik), (13) upravljanja ljudskim resursima, (14) planiranja i praćenja proračuna, (15) učeničkog fakturiranja, (16) upravljanja ključnim šifarnicima kompanije (Master data management) (www.carnet.hr, 2021). Prijedlog za djelomičnu integraciju aplikacijskog sustava temeljem

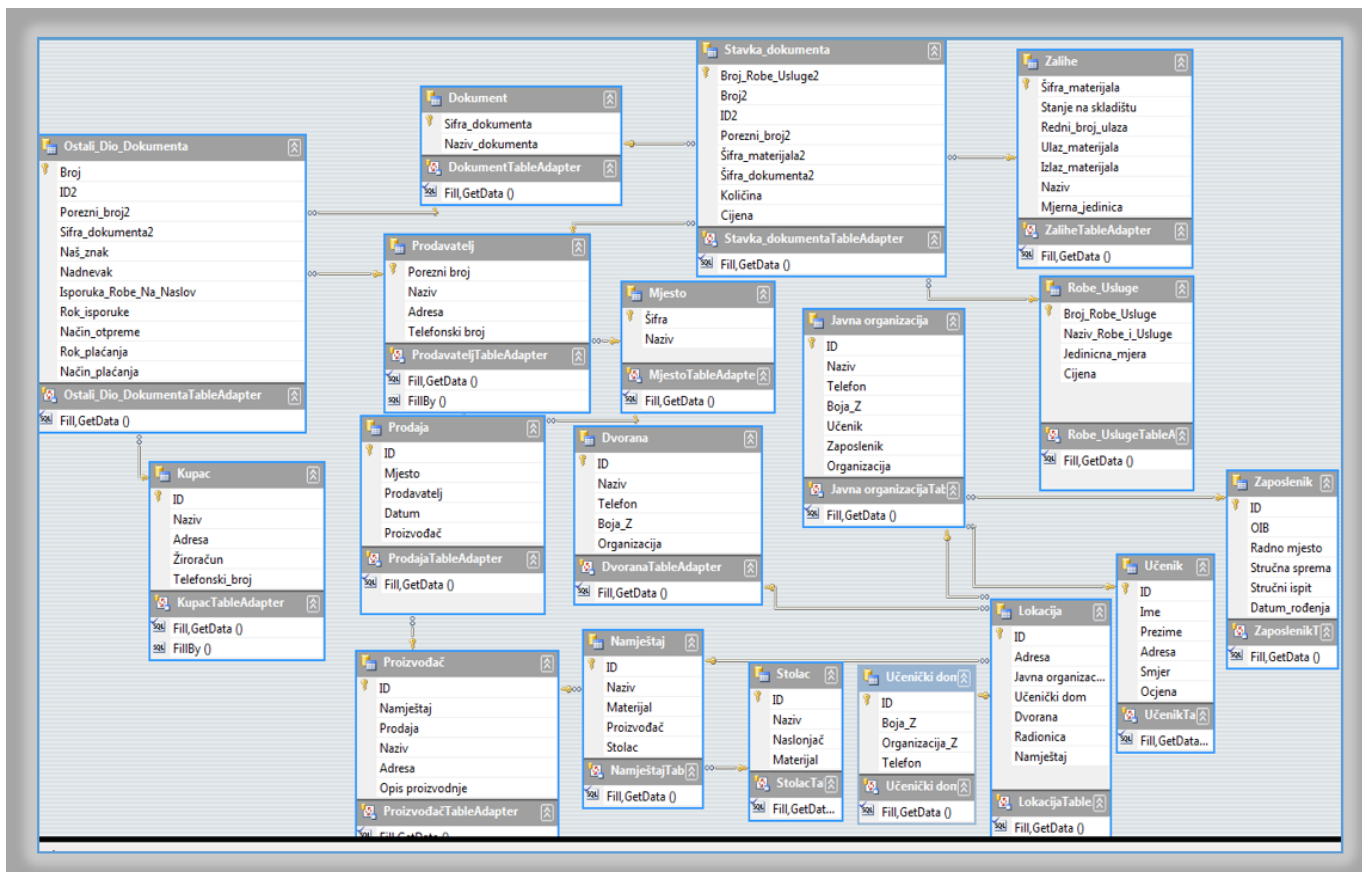
prethodne analize tehnologija i tehnoloških mogućnosti (e-Dnevnika (gov.hr, 2021) i CARNET sigme) je da se integriraju podatci unutar klasa podataka e-Dnevnika (gov.hr, 2021) i Obrazac za evidenciju radnog vremena te platni list kako bi se nastavnici više orijentirali nastavnom procesu a manje popunjavanju evidencije (u fizičkom obliku tj. administriranju) održanih satova na posebne obrasce škola (jer održani satovi se već evidentiraju unutar e-Dnevnika (gov.hr, 2021)) te bi bilo poželjno da se podatci prenesu iz klase e-Dnevnika (gov.hr, 2021) u navedene klase podataka (što nije riješeno na razini više škola). Mogućnost čitanja (R) podataka procesa vođenje evidencije radnog vremena iz klase podataka dnevnik rada vidljiv je na matrici poslovne tehnologije sa slike 1 (koju je izradio autor rada) isto kao i čitanje klase podataka pod nazivom obrazac za evidenciju radnog vremena u procesu obračun plaća.

Slika 1: Matrica poslovne tehnologije obrazovnih ustanova

Izvor: Izrada autora rada na temelju znanstvene metode rada: Šimović, V., Varga Matija, Šimović, V. Croatian Public Companies for Energy Distribution and Supply: Integration of Information Subsystem. (Šimović idr. 2016)

Slika 1 (Šimović idr. 2016) prikazuje matricu poslovne tehnologije obrazovnih ustanova. Prikazani su (slika 1) procesi i klase podataka koje pojedini procesi kreiraju, čitaj, brišu i ažuriraju.

Pošto je baza podataka temeljni dio svake aplikacije u nastavku rada je prikazan EVA model (slika 2) integriranog informacijskog sustava temeljem kojeg je projektirani relacijski model baze podataka koji je zasnovan na matematičkom pojmu relacije (Manger, 2012) te na temelju kojeg se izrađuje baza podataka tj. kreiraju relacije kod dejtavera unutar kojeg se upisuju podatci. Dejtvaver je dio softvera jer je potreban sustav za upravljanje bazom podataka (tj. program) kako bi se omogućila manipulacija podatcima unutar baza na aplikacijskoj razini (Šimović idr. 2010). Upisani podatci unutar baze podataka prikazuju se na aplikacijskoj razini informacijskih sustava.



Slika 2: Primjer EVA modela integriranog informacijskog sustava

Izvor: Izrada autora rada

Slika 2 prikazuje primjer EVA modela integriranog informacijskog sustava te sve entitete (jake i slabe entitete) kao i njihovu međusobnu povezanost vezama. Slika 2 također prikazuje i nazive atributa unutar svakog entiteta koji opisuju objekte i slabe entitete, dok naravno svakom atributu mora biti dodijeljen tip podataka (Manger, 2012).

Drugi primjer integriranih informacijskih sustava u obrazovanju je kada je Grad Ulm u njemačkoj saveznoj državi Baden Wurttemberg unaprijedio informacijski sustav centraliziranjem distribucije aplikacija zbog uštede u vremenu i troškovima na način: organiziranjem vlastite službe informatike, osiguranjem neophodnog hardvera i softvera krajnjim korisnicima u gradskim ustanovama, stavljanjem na raspolaganje 1300 klijentskih i 40 poslužiteljskih uređaja budući da su ustanove poput gradske uprave, škola, dječjih vrtića bile raštrkane po cijelome gradu (www.enteo.com, 2014).

Treći primjer integriranosti sustava je LCMS (Learning Content Management Systems), sustav za učenje i upravljanje web sadržajima u jedan cjeloviti sustav koji pruža dvije navedene mogućnosti. LCMS sustavi su kombinacija CMS sustava za upravljanje sadržajima i upravljačkih informacija i LMS sustava, sustava za upravljanje učenjem. Primjeri sustava za upravljanje sadržajem i učenjem su Cornerstone, Kenexa, itd.

Također, kao četvrti primjer integriranog informacijskog sustava možemo navesti web informacijski sustav e-Građani (gov.hr, 2021), koji između ostalih usluga omogućava korištenje sustava: (1) e-upisi, (2) e-dnevnik, (3) e-imenik itd. (gov.hr, 2021). Osim navedenih usluga

sustav e-Građani u Republici Hrvatskoj iz skupine Katalog usluga odgoj i obrazovanje omogućuje (gov.hr, 2021) korištenje sustava: (1) e-Razmjene studentskih ocjena, (2) e-Zapis o statusu studenta, (3) e-Dnevnik za roditelje, (4) e-Podnesak Ministarstva znanosti i obrazovanja, (5) Prijavu na diplomatske studijske programe itd. (gov.hr, 2021).

6. Zaključak

U ovom radu su detaljno opisani primjeri integriranih informacijskih sustava u obrazovanju i javnoj upravi poput: (1) CARNET sigme, (2) integrirani informacijski sustav savezne države Baden Wurttemberg u Njemačkoj, (3) LCMS sustavi i sustav e-Građani.

Kod integriranih informacijskih sustava prijedlozi za poboljšanje (tj. izazovi) su: povezivanje e-dnevnika s vođenjem evidencije radnog vremena te procesom obračuna plaća (unutar aplikacije integriranog informacijskog sustava). Ukratko poželjno bi bilo povezivanje web aplikacije e-dnevnika sa CARNET sigmom u cilju evidencije odrađenih sati (što bi naravno bilo olakšanje nastavnicima). Kod e-matice prijedlog je ispis obrasca za matičnu knjigu (bez prepisivanja ocjena) u fizičkom obliku te lijepljenje podataka učenika (za pohranu u trajnu arhivu) što će uvelike smanjiti vrijeme odvijanja procesa prepisivanja ocjena sa svjedodžbe i izvještaja u matičnu knjigu.

Temeljem prikazanih poslovnih procesa i informatizacije koji se odvijaju u obrazovnim ustanovama može se reći da sustavi obrazovanja itekako pripadaju realnom sektoru (posebice sustavi srednje školskog obrazovanja). Prijedlog je da se u teoriji realan sektor dijeli na privatni i javni sektor jer je svaka organizacija koja doprinosi s izlaznim rezultatom realan sustav tj. sustav iz realnog sektora pa tako i školske ustanove te visokoškolske ustanove i fakulteti koji daju kao izlaz (output) znanje ali i proizvode te usluge (u pojedinim slučajevima).

7. Literatura

Boell, K.S., Cecez-Kecmanovic, D. *What is an Information System*. 2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences. 2015. (21.8.2021.). IEEE.

CARNET sigma. (2021). Pridobljeno s <https://www.carnet.hr/usluga/sigma/>.

ENTEEO softver. (2014). Pridobljeno s <http://www.enteo.com/>.

E-GRADANI informacije i usluge. (2021). Pridobljeno s <https://gov.hr/hr/e-dnevnik/1094>.

Manger, R. (2012). *Baze podataka*. 1. izdanje. Udžbenik Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

Manger, R. (2014). *Strukture podataka i algoritmi*. 1. izdanje. Udžbenik Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

Mesarić, J. (2021). *Informacijski sustavi u poslovanju*. Pridobljeno s http://www.efos.unios.hr/informatika/wp-content/uploads/sites/202/2013/04/P11_Info_sustavi.pdf.

Šimović, V., Maletić, F., Afrić, W. (2010). *Osnove informatike*. Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet, Zagreb.

Šimović, V., Varga, M., Šimović, V. (2016). *Croatian Public Companies for Energy Distribution and Supply: Integration of Information Subsystem*. Volumen-4, Issue-1, Impact Factor-3.20. *International Journal of Industrial Electronics and Electrical Engineering (IJIEEE)*. Journal Indexing: DRJI, Directory of Science, OAJI.net, Google Scholar, CiteFactor, Academic Scientific

Journal, RB. International Library Association: GIGA Information Centre, WZB Berlin Social Science Center, SAARLANDISCHE UNIVERSITÄT UND LANDESBIBLIOTHEK. DOI: IJIEEE-IRAJ-DOI-3754. ISSN: 2347-6982.

Varga, M. (2012). *Upravljanje podacima*. 1. izdanje. Udžbenik Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

Kratko predstavljanje autora

Matija Varga, Ph.D., Assistant professor. Scientific Associate. University North. Koprivnica. Tel.: 040;543-013. Mob.: 098;303-421. E-mail: maavarga@gmail.com. Doc. dr. sc. Matija Varga ima matični broj znanstvenika: 353423. 2008. godine diplomirao na Fakultetu organizacije i informatike Sveučilišta u Zagrebu. Smjer: Informacijski sustavi. Visoka stručna sprema (VSS). 2009. godine završio pedagošku i psihološku izobrazbu na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Položio stručni ispit za nastavnika informatike. 2010. godine završio poslijediplomski studij na Fakultetu organizacije i informatike Sveučilišta u Zagrebu. Smjer: Menadžment poslovnih sustava. 2014. godine završio doktorski studij na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Informacijske i komunikacijske znanosti, grana informacijski sustavi i informatologija. 2014. godine izabran u naslovno suradničko zvanje asistent, područje društvenih znanosti, polje informacijske i komunikacijske znanosti. Sveučilište Sjever. 2015./2016. akademske godine izabran u naslovno nastavno zvanje predavač, za znanstveno područje društvenih znanosti, polje informacijske i komunikacijske znanosti, grana informacijski sustavi i informatologija. 2015./2016. akademske godine izabran u znanstveno zvanje znanstveni suradnik, za znanstveno područje društvenih znanosti, polje informacijske i komunikacijske znanosti, grana informacijski sustavi i informatologija. Tema doktorskog rada: Unaprjeđenje upravljanja informacijskim sustavima u javnom sektoru. Akademske 2018./2019. godine (20. prosinca 2018. godine) izabire se u naslovno znanstveno-nastavno zvanje docent, područje društvenih znanosti, polje informacijske i komunikacijske znanosti. Radi na Sveučilištu Sjever te je vanjski suradnik na Veleučilištu Baltazar Zaprešić.

Pouk na daljavo – novodobni izzivi za novodobnega učitelja

Distance Learning – a New Age Challenge for a Modern Teacher

Aleksander Verhovšek

III. osnovna šola Celje
aleksander.verhovsek@3os-celje.si

Povzetek

Čas epidemije in prekinitve pouka v živo je že dvakrat poskrbel za veliko zmedo, negotovost in tehten razmislek o šolskem delu, a je bil hkrati tudi čas novih priložnosti, pozitivnih izzivov, uspehov in predvsem učenja na strani otrok, staršev in še posebej strokovnih delavcev. Če nas je prva prekinitve pouka v živo presenetila in ujela bolj ali manj nepripravljene, smo se šole na naslednjo skrbneje in boljše pripravile, četudi se še vedno na čisto vsaki šoli delavci in vodstva sprašujejo, če so storili dovolj in kaj bi še lahko naredili.

Na III. OŠ Celje smo imeli po prvem obdobju poučevanja na daljavo veliko pomislekov in naše analize so pokazale več pomanjkljivosti na področju organizacije. Zaradi bolj ali manj jasnih napovedi, da nas tudi v šolskem letu 2020/21 čakajo ponovne prekinitve pouka v živo, smo sprejeli nekaj ključnih dogovorov o načinu dela, o skupnih platformah, ki sta služili kot osnova za naše delo, potrebnih dokupih šolske opreme in nujnih izobraževanjih, ki so bila ključna, da je delo steklo. Seveda je realnost pouka na daljavo ponovno pokazala, da kljub vsem idejam, novostim, dogovorom, inovativnosti in uporabi kopice orodij, ki so na voljo, ni bilo moč predvideti vsega, kar nas je čakalo. Tudi druga izkušnja je tako poskrbela za veliko učno priložnost za vse vključene in četudi si tretje prekinitve pouka ne želi nihče, je zaradi spoznanj, ki jih članek predstavi, morebitna tretja prekinitve priložnost za ponoven popravni izpit in nov učni izziv za novodobnega učitelja.

Ključne besede: inovativnost, izobraževanje, platforma, pouk na daljavo, šolsko delo.

Abstract

The epidemic and the introduction of distance learning have twice brought about a state of confusion, uncertainty as well as a profound consideration about school work practice. At the same time this was an opportunity for new possibilities, positive challenges, success and to the largest extent an opportunity to learn whether you are a child, parent or a teacher. The first suspension of school life more or less caught us of guard and ill prepared, schools had an opportunity to be better prepared and equipped for the second period of distance learning. Nevertheless, staff and school leadership at every school still ponders and debates if enough was done and what more could we have been achieved.

People at the III. primary school Celje had some misgivings about our first brush with distance learning and our analysis had shown more inadequacies in organisational sense. With more or less clear hints one can expect further periods of distance learning in 2020/21 some key choices were made about how we plan to conduct our work, joint platforms as the basis of our work, necessary equipment and our training needs. The reality of distance learning later showed that despite all our ideas, agreements, innovativeness and the use of an array of different software not everything that came our way could have been foreseen. Our second attempt at distance learning has provided us with a steep learning curve of everybody involved and although no one wants a third go at it would nevertheless be a renewed opportunity of an remedial examination thanks to the realisations and findings this article will present.

Keywords: distance learning, education, innovation, platform, school work.

1. Uvod

Četudi si je bilo še pred dobrima dvema letoma težko predstavljati, kako vseobsegajoče se lahko spremeni svet ter kako lahko virus, za katerega smo še januarja 2020 mislili, da je zgolj kitajski problem, zamaje temelje našega vsakdana, si danes ne moremo več zatiskati oči pred dejstvom, da se je svet v času korona krize spremenil in verjetno nikoli več ne bo takšen, kot smo ga bili vajeni pred epidemijo. Le-ta se je dodobra odrazila tudi v enem največjih in najbolj ustaljenih in tradicionalnih sistemih, ki jih svet pozna – šolstvu. Že pregovorno smo bili strokovni delavci vajeni, da se šolska praksa bistveno ne spreminja v krajšem časovnem obdobju in da so za tektonske premike na tem področju potrebni daljši čas, konsenz, strokovna podpora z izdatnejšim izobraževanjem in politična preudarnost ter volja. Danes, po dveh daljših prekinitvah pouka v živo in dveh v večji meri neljubih in stresnih izkušnjah dela na daljavo, vemo, da smo živeli v lažnem prepričanju varnosti in stabilnosti tega pomembnega sistema, ki je hkrati gradnik družbe prihodnosti. Kot ravnatelj osnovne šole, v kateri sem praktično pričel svojo poklicno pot, sem bil po koncu prve prekinitve pouka skupaj s sodelavci v neprijetni situaciji, ko smo se vsi skupaj zavedali, da smo se sicer relativno dobro in učinkovito spopadli z nepričakovanim izzivom pouka na daljavo, kar so potrdili tako sodelavci, starši in učenci, a smo se obenem zavedali tudi (skoraj) vseh napak, pomanjkljivosti in zamujenih priložnosti, ki jih nismo uspeli izkoristiti. Ravno zato smo si na šoli vzeli dovolj časa za temeljito analizo in razmislek ter poskušali identificirati tiste ključne dejavnike, ki bi nam lahko bili ob ponovnem pouku na daljavo v veliko pomoč pri zagotavljanju kakovostnega, sistematičnega, primerno načrtovanega in izvedenega pouka, s pomočjo katerega bodo vsi učenci, ne glede na njihove individualne specifike, posebnosti, prilagoditve, preference, učne sloge in stile, motivacijo, tehnično opremo in tehnično znanje ter vodljivost, uspeli slediti našim navodilom za delo in poskrbeti za njihov učni napredek. Ker je edina in ključna naloga znanja, da kroži, se širi in tako tudi plemeniti, želim v tem članku sistematično predstaviti naše sprejete skupne odločitve in usmeritve, primere dobre prakse in nenazadnje ugotovljene pomanjkljivosti ter napake v želji, da bi tudi drugi dobili kakšno novo idejo ali našli boljšo rešitev, ki jo bodo prav tako delili z vsemi nami, ki nam je skrb za otroke in njihov razvoj primarnega pomena.

2. Analiza dela po prvi prekinitvi pouka v živo

Glede na to, da je prva prekinitvev pouka v živo trajala med marcem in majem 2020, smo šole imele relativno malo časa, da se pred koncem pouka izvedejo kakovostne in temeljite analize dela med prvim valom epidemije. Ob vrnitvi v šolo je bila glavna skrb posvečena otrokom, njihovemu počutju, zdravju, delu in nenazadnje ocenam, ki smo jih morali pridobiti pred koncem pouka. Kljub vsemu smo na šoli že med samim izvajanjem pouka na daljavo izmenjevali izkušnje, preizkušali različne modele organizacije dela, pridobivali povratne informacije s strani učencev in staršev ter aktivno iskali primere dobre prakse po drugih šolah. Brez oklevanja lahko priznam, da smo bili tehnično in organizacijsko slabo pripravljene na prvo prekinitvev pouka, ki nas je – kot vse – presenetila, tako da smo znotraj kolektiva uspeli sprejeti le manjše število skupnih dogovorov. Praksa je pokazala svoje in skupaj z našimi izkušnjami je rasla tudi potreba po drugačni organizaciji dela. V ta namen smo analizo dela ob pripravi poročila o realizaciji letnega delovnega načrta v večji meri posvetili delu na daljavo in iskali usmeritve za naprej. Vodje timov so poročale na strokovnih konferencah in skupne ugotovitve delavcev v aktivu zapisale v svoja priporočila za delo v prihodnje, ki so postala vodilo za moje in naše skupno načrtovanje dela v prihajajočem šolskem letu. Šole prav tako nismo bile same pri analizi našega dela, tako da smo se lahko pri načrtovanju sprememb in drugačnih pristopov lahko naslonili tudi na ugotovitve ministrstva in Zavoda RS za šolstvo. Že po prvem tednu

pouka na daljavo je ZRSŠ izdal uvodne ugotovitve, v katerih je med drugim zapisal: »izpostavljamo pomembnost skupnega dogovarjanja, načrtovanja in usklajevanja aktivnosti na šoli. Posebej želimo izpostaviti neposredno komunikacijo med ravnatelji in učitelji, med učitelji in učenci ter aktivnost in zmožnost slehernega učenca, da napreduje ob skrbnem učiteljevem vodenju ter kakovostni povratni informaciji« (Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah, 2020, str. 2) in v nadaljevanju še: » Ker so šole zelo različno pristopile k izvajanju izobraževanja na daljavo, naj ravnateljice in ravnatelji iz navodil izberejo in postopno vpeljejo tisto, kar je glede na značilnosti njihove šole smiselno in potrebno za čim bolj kvalitetno izpeljavo izobraževanja na daljavo.« (Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah, 2020, str. 2), kar je nakazovalo na popoln kaos na področju pouka na daljavo, kar je bilo razumljivo, saj za razliko držav, kot je npr. Avstralija zavoljo redkejša poselitve prebivalstva v odročnejših predelih ter Hrvaške, ki je v času vojne bila primorana organizirati pouk na daljavo, to področje dela v Sloveniji ni predstavljalo prioritete med delovnimi usmeritvami strokovnih delavcev. Vrniti se je bilo potrebno k čistim osnovam in razmisleku, kaj pouk na daljavo od nas, otrok in staršev sploh zahteva, saj je – če kdaj – zdaj postalo še kako jasno, da je za učinkovito delo na daljavo nujnega pomena delujoč trikotnih učitelj-učenec-starši. Tudi osnove, kaj mora pouk na daljavo nujno vsebovati, je bilo potrebno preveriti, pri čemer so nam bila v veliko pomoč učna načela pouka na daljavo (povzeto po Gerlič, 2000), ki opredeljujejo načelo razvojne bližine (upoštevanje starostne stopnje učencev), stvarnologične pravilnosti (usklajenost učnih metod v odnosu do izobraževanega upoštevajoč posebnosti učne snovi), individualizacije (upoštevanje individualnih posebnosti učečih), sistematičnosti (izogibanje neurejenemu podajanju učnih vsebin), postopnosti (od znanega k neznanemu), eksemplarnosti (poglabljanje le ključnih in temeljnih vsebin ter izogibanje manj pomembnim), nazornosti (možnost uporabe čutil pri učenju) in historičnosti (sodobnost in aktualizacija učnih vsebin in načina dela). Že sam prelet učnih načel nam da vedeti, da gre za spreminjanje celotnega koncepta našega dela v razredu, ki ga je v večjem delu zelo težko učinkovito in uspešno preslikamo v okvir pouka na daljavo. Najlažji način bi bil seveda, da vse ure izvajamo v živo, kot so to izvajale marsikatero srednje šole, pri čemer ne gre pozabiti na bistveno prenizko koncentracijo otrok, da bi pouku na daljavo v živo sledili celoten čas pouka, tehnične pomanjkljivosti, dejstvo, da imajo družine praviloma več otrok, ki morajo skupaj s starši uporabljati praviloma en kos računalniške opreme, nezmožnost priprave kakovostnih zapisov in nemotenemu sledenju razlagi ter nenazadnje nedopustno poenostavitev kompleksnosti in razlik med poukom v živo ter na daljavo. To je bila tudi ugotovitev ZRSŠ, ki je v svojih navodilih za delo na daljavo med drugim jasno zapisal, da: »zato je izvajanje pouka po urniku v obsegu 5 do 6 ur dnevno preko videokonference nesprejemljivo« (Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje, 2020, str. 2). Ker se je z enako težavo ukvarjal ves svet, nam je bil v pomoč tudi dokument, ki ga je v času epidemije pripravila organizacija UNESCO (Dealing with obstacles to distance learning, 2020), ki prav tako govori o ključnih faktorjih, ki opredeljujejo in omogočajo učinkovito delo na daljavo in ki jih razdeli na tehnološko, vsebinsko, pedagoško in osebno pripravljenost na spremljanje pouka na daljavo. Vsled tako globokim potrebam po posegu v dotedanjo učno prakso me je kot ravnatelja najbolj skrbelo, kako najti prave odgovore na nešteta vprašanja, ki se porajajo, doseči konsenz, ki bo veljal za celotno šolo ter poskrbeti, da bo pouk na daljavo stekel brez zapletov kljub zavedanju, da bomo imeli opravka z bolj ali manj motiviranimi delavci, starši in učenci, občasnimi motnjami v delovanju telekomunikacijskega sistema, slabši usposobljenosti otrok, staršev in delavcev za delo na daljavo, pomanjkanje osebnega stika in s tem povezane dodatne motivacije za delo, na katero preko e-dokumenta ali vodenja ure preko video povezave ne bomo mogli računati, in še kaj. Na moje veliko zadovoljstvo so bili ti moji pomisleki skoraj odveč, saj je bil kolektiv tisti, ki si je zelo močno želel kakovostnega skupnega okvira delovanja, ki so ga bili pripravljani skupaj z mano tudi postaviti.

3. Skupni dogovori in usmeritve, ki so se izkazali kot primeri dobre prakse

V nadaljevanju želim sistematično predstaviti nekaj naših skupnih rešitev, o katerih smo se ob začetku šolskega leta uspeli zediniti in so predstavljale osnovo za naš skupni trud in napore v času druge prekinitve pouka v živo. Spregovoriti želim tudi o povratnih informacijah in končnih ugotovitvah, ki so vezane na posamezne vsebinske sklope sprejetih dogovorov in v nekaterih primerih navesti še kakšno dodatno koristno informacijo, ki je naše delo v spletnem okolju še popestrilo in bo nemara služila kot spodbuda za nadaljnje raziskovanje in nadgradnjo.

3.1 Skupna platforma oz. enoten komunikacijski kanal

Prva in največja ovira, s katero se sooči vsaka organizacija, ki ima starostno zelo neenotno in razvojno neenakovredno populacijo, je enoten komunikacijski kanal v osnovni šoli, ki je po mojem mnenju nemogoč - vsaj učinkovit in starostni ter zrelostni stopnji primeren enoten komunikacijski kanal. Zato smo se na III. OŠ Celje že v samem začetku šolskega leta odločili, da bomo izbrali dve platformi, s pomočjo katerih bomo nagovarjali naše učence.

Pri najmlajših v prvi triadi smo ostali pri preverjenem modelu, ki smo ga preizkusili že v času prve prekinitve dela v živo, ki je bil zasnovan na uporabi šolske spletne strani. Na njej smo s pomočjo računalnikarja sami oblikovali poseben zavihek, namenjen pouku na daljavo, ki je služil kot neke vrste poštni predal, v katerem so učenci oz. pri tej starosti predvsem starši ob primernem času lahko našli navodila za delo, vaje, obrazložitve učne snovi, predstavitev in video povezave. Dogovorili smo se tudi, da lahko strokovni delavci prve triade pouk prilagodijo otrokom, njihovim zmožnostim, potrebam in priporočenim obremenitvam. Dostop do gradiv je bil prost brez dodatnega varovanja, kar se nam je zdelo smiselno, saj nam je zmanjkalo časa za ustrezno izobraževanje, ki smo ga želeli izvesti za starše, da bi na ta način lahko izkoristili dodatne možnosti, ki nam jih šolska spletna stran ponuja. Nismo si namreč mogli privoščiti, da bi učenci manj računalniško opismenjenih staršev lahko končali v IKT sivi lisi pouka na daljavo in bi jim bilo onemogočeno delo. Kot že omenjeno, je bila to rešitev, ki so jo starši že poznali od prej in ni predstavljala bistvenega izziva z izjemo nekaterih posameznih primerov, kjer je prvenstveno šlo za slabšo IKT opremo na domovih otrok. Na srečo smo večino teh težav uspeli odpraviti še pred pričetkom pouka na daljavo, nekaj primerov pa smo spoznali šele med delom in na novo evidentiranim družinam brez ustrezne tehnične opreme za delo na daljavo omogočili izposojiti le-te.

Učence druge in tretje triade smo usposobili za delo v programskem okolju MS Teams, ki je predstavljal našo osrednjo delovno platformo. Zanj smo se odločili po tehtnem premisleku in pogovoru s strokovnjaki, ki so nam svetovali glede naše odločitve. Predstavljene so nam bile možnosti različnih programskih okolij, pri čemer smo poleg funkcionalnosti, modularnosti, možnosti individualizacije nastavitvev in rešitev še posebno pozornost namenili tehnični podpori s strani izdajatelja programske opreme, saj je bilo ključnega pomena tudi delovanje sistema v času večje obremenjenosti IKT omrežja. Naloga ožjega tima, ki je nastal na šoli in smo ga sestavljali šolski računalnikar, zunanji strokovnjak za IKT skupaj z mano, je bila identifikacija in priprava vseh ključnih elementov, ki bodo potrebni, da bo okolje delovalo, ko se bo pojavila potreba za to. Nemalo dela in časa nam je vzel vnos vseh uporabnikov v sistem, upravljanje z uporabniškimi računi, kreacija novih poštnih in drugih profilov za vse učence od 4. do 9. razreda ter izbor tistih možnosti znotraj programa MS Teams, ki bodo kar najbolj služile našemu pedagoškemu delu. Kreirali smo kanale za vsak posamični razred ter do kanalov in podkanalov omogočili dostop vsem strokovnim delavcem, ki so poučevali v razredih ali skupinah. Kmalu se je pri tem pojavila težava, da smo ob začetku uporabe vsi strokovni delavci pričeli prejemati

kopico obvestil in sporočil o nalogah, ki so jih dali kolegi, kar je pomenilo, da smo kljub skrbnemu načrtovanju premalo natančno predvideli nekatere posledice naših odločitev. Kot vedno je bila praksa tista, ki je pokazala prednosti in slabosti, le da je v našem primeru na srečo prednosti bilo dosti več.

3.2 Izobraževanje in tehnična podpora

Izbira in namestitvev programske opreme načeloma ne predstavlja velike težave po tem, ko dodobra premisliš o najprimernejšem programskem okolju, ki ti bo služilo kot kakovostna opora pri kakovostnem delu. Računalniška opremljenost in upismenjenost postaneta nov izziv, ki se pojavita po namestitvi, obema pa se pridruži še potreba po stalni tehnično-strokovni podpori. Možnost dodatne zaposlitve računalnikarja na šoli s strani MIZŠ je bila odlična poteza, ki je vredna vse pohvale, le da tekom šolskega leta šole le težko najdemo dodaten kader za dodatno delno zaposlitev, računalnikarja pa vsaj v našem primeru prav tako nismo želeli razbremeniti pouka ter med že tekočim šolskim letom otrokom odvzeti strokovnega delavca, ki so se ga navadili in s katerim so pouk na daljavo pričeli, tako da smo rešitev iskali drugje. Našla se je v obliki strokovnega delavca, ki je bil deloma zaposlen na projektu in deloma v oddelku podaljšanega bivanja, kar je pomenilo, da smo mu lahko delež zaposlitve iz OPB pretopili v delovne naloge, ki jih je opravljal kot računalnikar. Tako smo hkrati uspeli razbremeniti oba sodelavca, saj je vsak pokrival svoj segment dela in strokovni delavci, učenci in starši so vedeli natančno, na koga se obrniti s kakšnim vprašanjem oz. težavo.

Tudi najbolj dovršena programska opreme ne more nadomestiti pomanjkljivega uporabniškega znanja in slabšega poznavanja možnosti, ki jih orodja ponujajo. V ta namen smo na šoli že v času avgustovskih priprav na ponoven pričetek pouka izvedli več izobraževanj za strokovne delavce, katerih namen je bil seznanitev s programskim orodjem. Izobraževanje je bilo zelo praktične narave, saj je zunanji izvajalec v dogovoru s projektnim timom izobraževanje prilagodil nam in našim potrebam. Po dveh uvodnih srečanjih in opravljenih domačih nalogah je bil čas še za tretje izobraževanje, kjer smo delavci imeli možnost postavljati vprašanja o konkretnih težavah, ki smo jih izkusili v času poskusne rabe programa. Sledilo je še interno izobraževanje med sodelavci samimi, ki so ga ponudili tisti posamezniki, ki so programsko okolje najbolj spoznali in so svoje izkušnje prav tako z veseljem delili z drugimi.

Sočasno z izobraževanjem delavcev je potekalo tudi izobraževanje učencev, ki so vodeno in sistematično po posameznih razredih del svojega pouka v živo namenili tudi spoznavanju programskega okolja. Preverili so delovanje svojih uporabniških imen, delovanje programa, namestili program v svojem domačem okolju in prav tako že dobili nekaj nalog, ki so jih še v času pouka v živo reševali oz. opravili v programskem okolju, ki je bil kasneje pol leta njihov primarni vir VIZ procesa.

Žal nam časovne omejitve in higienska priporočila niso omogočila, da bi izvedli tudi izobraževanje za starše, kar se nam je zdelo ključnega pomena, saj morajo tudi starši dobro poznati specifiko pouka na daljavo in imeti možnost ter znanje, da tudi sami spremljajo delo otrok. Zamujeno priložnost smo tako nadomestili z izbiro ločene platforme za prvo in preostali dve triadi ter bili veseli dejstva, da so si tudi starši organizirali samopomoč in izkoristili znanje otrok ter tistih staršev, ki so tudi v službah uporabljali enako orodje.

3.3 Ustrezna razporeditev dela oz. manj je več

V času prve prekinitve pouka sem govoril z mnogimi kolegi ravnatelji, ki so na samem začetku, ko je bilo videti, da bo prva prekinitve trajala le teden ali največ dva, nekatere strokovne delavce, ki so pretežno poučevali vzgojne predmete, dali tudi na čakanje in se pouka teh predmetov sploh ni izvajalo. Večina in tudi naša šola je naredila tako, da smo prav tako v času prve prekinitve iskali delo za vse tiste, ki so bili vezani na dejavnosti, ki se v času pouka na daljavo niso izvajale. Tukaj imam v mislih predvsem šolsko knjižnico, delavce v jutranjem varstvu in oddelkih podaljšanega bivanja, izvajalce interesnih dejavnosti, kolesarskega izpita, deloma tudi dodatnega pouka oz. izvajalce dodatne strokovne pomoči. Le-tem sem dal nalogo, da poskrbijo za dodatne zaposlitve, razvedrilne naloge oz. da pripravijo kakšna obogatitvena gradiva, ki bodo predvsem otrokom, ki so željni in zmožni več, popestrili dneve.

V času druge prekinitve pouka v živo sem se zavedal, da je nujno, da stvari oklestimo in da otrokom nudimo predvsem dodatno podporo in pomoč, tako da smo na šoli skupaj s šolsko svetovalno službo, razredniki in drugimi delavci pripravili poimenski seznam vseh otrok, ki so bodisi potrebovali prilagoditve zaradi primanjkljajev, dejstva, da so tujci in imajo težave z jezikom, so učno slabši ali pa preprosto potrebujejo dodatno vzpodbudo. Vsi ti učenci so bili karseda enakomerno razporejeni med sodelavce, ki niso bili vezani izključno na izvajanje obveznega programa in so tako bili deležni dodatnih razlag, osebne in strokovne podpore, osebnih spodbud in pomoči pri učenju ter opravljanju domačih nalog ter, kar se mi je zdelo še najpomembnejše, imeli so nekoga, ki se jim je osebno posvetil, jih spremljal in preprečil, da bi se v veliki skupini vrstnikov porazgubili in pričeli izdatneje zaostajati za vrstniki. Delo teh strokovnih delavcev je spremljala šolska svetovalna delavka, prav tako pa so poročali na skupnih strokovnih video konferencah, ko so razredniki in delavci poročali o poteku dela in posebnostih, ki so jih med delom opazili.

Poseben izziv je predstavljalo delo z učencema, ki imata motnjo avtističnega spektra in dodeljena spremljevalca. Že takoj po začetku pouka na daljavo je postalo jasno, da potrebujeta drugačno obravnavo in da »učilnica na daljavo«, ki je polna šumov, motenj in se odvija v manj znanem in slabše predvidljivem okolju, ni ustrezna rešitev. Inšpektorat za šolstvo je možnost individualnega dela v šolskih prostorih, kjer bi učenec bil sam s spremljevalcem, zavrnil, tako da smo se v primeru enega učenca uspeli dogovoriti za individualno delo v prostorih sosednjega zavoda, ki je pridobil posebna pisna dovoljenja Civilne zaščite za izvajanje individualne ali skupinske pomoči otrokom s strani prostovoljcev, pri drugem pa smo bili primorani večino dela opravljati individualno preko telefonske ali video povezave.

3.4 Sistematika in spoštovanje dogovorov

Uvodoma je zapisano, da je sistematičnost eden izmed ključnih dejavnikov, ki pripomore h kakovosti pouka na daljavo. Le-ta je je sicer lahko svojevrsten izziv, a ta izziv postane zelo slabo obvladljiv, če nimaš informacije, kako dolgo bo pouk na daljavo trajal. V tem pogledu smo na šolah vsakotredensko čakali na informacije, če se nemara vračamo v šolo, ali pa se bo pouk na daljavo skupaj z ukrepi podaljšal še za teden ali dva. Zavod za šolstvo in ministrstvo sta oba pozivala, da se učna snov prilagaja in da naj se izbira tiste vsebine, ki so najprimernejše za delo na daljavo, medtem ko se lahko manj primerne in zahtevnejše pustijo za obdobje, ko bomo spet v šoli. A ker čas beži in ker se je obdobje prekinitve zgolj še podaljševalo, nam je kmalu postalo jasno, da vendarle časa za vse, kar bi bilo primerno obravnavati v živo, ne bo dovolj. Ob tem spoznanju nam ni preostalo drugega, kot da smo dodatne napore vložili v sprotne timske dogovore in redno izmenjavo povratnih informacij o napredku. Ključna je bila

tudi izmenjava informacij med razredniki oz. predmetnimi učitelji in sodelavci, ki so nudili dodatno strokovno podporo učencem, saj so le-ti skrbeli za najranljivejšo skupino otrok, ki že v času rednega dela v šoli niso bili brez težav. Svojevrsten izziv je predstavljalo tudi spoštovanje dogovorov in navodil ZRSŠ oz. ministrstva, saj se vsi dobro zavedamo, da je učitelj v razredu kralj. Kar veli, velja. V skupini. Brez zunanjih opazovalcev. To sicer tokrat ni bilo tako, saj so velikokrat pouk na daljavo spremljali tudi starši in svoja mnenja o delu občasno tudi delili z delavci šole. Tega ni bilo veliko in če že, so bile povratne informacije večinoma zelo pozitivne, kar nas je veselilo in dodatno utrdilo v prepričanju, da smo skupaj na pravi poti. Je pa po drugi strani bil ključen dogovor, ki je prav tako povezan s sistematičnostjo dela in učnega procesa: dogovor o količini video konferenc ter pripravi zapiskov. Prvi dogovor je bil lažji, saj smo se strinjali, da je največja dopustna obremenitev učencev z video konferencami v obsegu do polovice tedenskega števila ur posamičnega predmeta. Večji izziv je bila časovna uskladitev video konferenc, saj se je izkazalo, da bi skoraj vsi le-te želeli imeti v začetku tedna, nato pa čedalje manj proti koncu. V ta namen smo sprejeli odločitev, da se video konference napovedujejo do 2 dni vnaprej in da se tudi tukaj omejimo na največ 3 video konference dnevno, če ni možno, da se izvedeta le dve.

Zapiski so predstavljali večji izziv, saj je s stališča strokovnega delavca zelo preprosto pripraviti učno uro na način, da navedeš stran v učbeniku in delovnem zvezku ter podaš navodila, katere naloge je potrebno rešiti. Po drugi strani lahko kot strokovni delavec tudi celo uro govoriš in snov predavaš ter odgovornost za pripravo zapiskov prepustiš učencu. V osnovni šoli je to povsem neprimerno in neizvedljivo, saj nam že izkušnje srednješolcev povedo, da so v primeru celodnevnik konferenc komaj sledili učni snovi in si jo zapisovali ter posledično morali vsebinsko gradivo predelati v popoldanskem času, ker te priložnosti v času pouka ni bilo. Ne trdim, da je to bila večinska praksa, a sem v pogovorih s kolegi in starši dobil več tovrstnih informacij in potrditev.

Ponovno moram pohvaliti sodelavce, saj se jih je mnogo odločilo, da svoje učne ure in predvsem kompleksnejše in zahtevnejše vsebine posnamejo in video posnetke opremijo s slikovnim gradivom (večinoma PPT predstavitev) ter zvočnim zapisom, kar je hkrati omogočalo, da učenci učno snov spremljajo v času, ki jim najbolj ustreza, si jo ogledajo večkrat in tako morebitno nerazumevanje odpravijo sami. Ustvarjenih je bilo več Youtube in drugih kanalov, ki jih sodelavci uporabljajo še danes in so polni vsebin, ki nam bodo nemara prišle prav tudi v prihodnosti. Če ne drugače, vsaj kot popestritev pouka.

3.5 Zabava naj velja

S podaljševanjem obdobja pouka na daljavo se je povečevala tudi stopnja slabše motiviranosti, apatičnosti, utrujenosti in naveličnosti, občutka osamljenosti in izoliranosti ter različnih osebnostnih stisk. Ključno se nam je zdelo, da lahko pouk popestrimo in ga naredimo tudi zabavnega. Različne video vsebine, elektronski materiali, kontekstualizacije učne snovi in navezava učne snovi na konkretne razmere ali dogodke v vsakdanjem življenju so pripomogli k pestrosti, ki smo jo še dodatno obogatili z vmesnim razgibavanjem in sprostitev vajami za učence, dodatnimi izzivi in možnostjo sodelovanja v občasnih video izzivih, pri čemer smo otroke vzpodbujali, da aktivno sodelujejo in soustvarjajo video vsebine, ki so nastajale. Prav tako smo se v času po novem letu dogovorili, da bomo poskušali enkrat tedensko organizirati dan dejavnosti v razredu ali občasno za celotno šolo, pri čemer smo obeležili dan zemlje, dan posvečen Evropski vasi, slovenskemu kulturnemu prazniku in ekodnevu. S tem dogovorom nam ni uspelo razbremeniti le otrok, temveč tudi starše in delavce, ki so po večmesečnem delu izven šole prav tako potrebovali občasno spremembo. Proti koncu obdobja pouka na daljavo se

je pojavila tudi ideja, da bi prakso tima matematikov in slovenistov poskušali prevzeti tudi drugi. Zaradi večjega števila ur v predmetniku in sprotne beleženja napredka dela učencev – pri tem je obema timoma v veliko pomoč bilo tudi orodje Sharepoint, ki je omogočalo sočasno souporabo deljenega dokumenta med vsemi uporabniki skupine oz. kanala, pri čemer je lahko kdorkoli dokument spreminjal in dopolnjeval v realnem času – so se delavci omenjenih predmetnih področij odločili, da v primeru, da opazijo, da ima večina otrok težave s sledenjem učni snovi in opravljanju dodeljenih nalog, zadnjo uro v tednu namenijo dodatnemu samostojnemu ali vodenemu delu, pri čemer so učenci, ki so svoje naloge že opravili, svojo pozornost namenili kakšnemu drugemu predmetnemu področju ali medvrstniški pomoči. Tisti, ki pa so imeli težave ali pa zaradi časovne stiske niso uspeli narediti vsega, pa so imeli dodaten čas brez dodatnih obremenitev, ki so ga bodisi samostojno bodisi vodeno porabili za izpolnitev nalog ali utrjevanje znanja.

4. Izzivi, ki ostajajo nerešeni

Kljub najboljšim namenom in tehtnemu premisleku glede pouka na daljavo se je v praksi izkazalo, da kljub vsemu ostajajo področja, kjer nismo našli ustreznih in dolgoročnih rešitev, ki bi nam pomagale, da so vsi učenci deležni enakih in enakovrednih možnosti za delo in napredek. Bojim se, da so se s podobnimi izzivi srečevali tudi na drugih šolah in da učinkovite rešitve za večino ni. Kljub vsemu pa lahko z izmenjavo primerov dobrih praks tudi tukaj naredimo kakšen korak v pravo smer.

4.1 Komunikacija s starši in govorilne ure

Šole smo obvestila za starše objavljale na šolskih spletnih straneh, jih pošiljala predstavnikom staršev preko Lopolisa, eAsistenta in drugih orodij, ki jih poznamo in uporabljamo. Iskali smo tudi osebne stike preko sporočenih telefonskih števil, a z vsemi starši komunikacije s šolo in delavci šole nismo uspeli vzpostaviti. Na žalost se je to praviloma pojavljalo pri starših otrok, ki so tudi sami izostajali od pouka na daljavo ali se drugače izmikali obveznostim. Naša šola je konkretno umeščena v mestnem jedru in ima dokaj številčno populacijo učencev s statusom tujca, kar je občasno tudi vzpostavljeno komunikacijo s starši oteževalo, ker smo težko premagovali jezikovno bariero, še posebej pri tistih, ki so v Slovenijo prišli tik pred pričetkom pouka na daljavo. Uvodoma je omenjeno, da je pouk na daljavo izjemen primer nujnosti sodelovanja na ravni učitelja, učenca in staršev, saj lahko le skupaj zagotovimo nemoten in kakovosten potek dela izven šolskega prostora, ko morajo starši žal v večji meri prevzeti nekatere naloge, ki jih drugače v postorimo v šoli v času razširjenega programa. In tudi odsotnost govorilnih ur k temu ni pripomogla, saj smo kot moderna družba že zelo navajeni, da komuniciramo preko elektronskih sporočil in pošte in se mnogokrat v šoli s starši niti ne srečamo več. Na naši šoli si prizadevamo, da kljub eAsistentu in drugim tehnološkim rešitvam, ki jih uporabljamo v času, ko nam kronično primanjkuje ravno slednjega, ohranjamo živi stik s starši. Popolna odsotnost le-tega pa je v pol leta prav tako pustila zelo velike posledice. Strokovni delavci so me spraševali, če bi govorilne ure tudi v času pouka na daljavo izvajali naprej po dogovorjenem urniku (govorilne ure izvajamo v dopoldanskem času enkrat mesečno ob uri, ki si jo delavec določi sam ter enkrat mesečno v popoldanskem času, ki je za vse delavce enak), a se je to izkazalo za neizvedljivo. Strokovni delavci bi namreč lahko bili prisotni na video konferenci v okolju MS Teams, a starši brez lastnega profila do te video konference ne morejo dostopati niti ni primerno, da bi se znotraj že potekajočega razgovora vmešali drugi starši, ki bi ne vedeli, da je razrednik ali drug delavec šole že zaseden. Edini način, ki nam je tako preostal, so bili individualni dogovori o govorilnih urah, za katere so

povod dali bodisi starši ali delavci šole, a je bil odstotek dejansko realiziranih govornih občutno prenizek.

4.2 Izogibanje delu in pouku na daljavo

Učenci, ki so bili za delo na daljavo manj motivirani, so kaj kmalu našli možnosti in priložnosti, da so se delu izognili. Vsi poznamo primere, ko učenec nalog preprosto ni opravil in oddal, ko se je v času video konference v živo priklopil, a brez zvoka in slike, ker je imel tehnične težave ter potem več kot očitno pouka ni spremljal ali ga celo motil. Velja omeniti tudi primere, ko so učenci izkoristili odsotnost staršev in se v dopoldanskem času družili ter se pouku priključili le preko telefona in občasno delavcu odgovorili na vprašanje, četudi se je videlo, da niso doma in da svoj čas preživljajo drugje, prav nič osredotočeni na delo. Izogibanje se je pojavilo tudi v primerih ocenjevanja, kar je s seboj prineslo še druge težave in izzive, s katerimi smo si belili glave.

Osnovna šola je obvezna in prisotnost pri pouku je prav tako obvezna. Da sistem ne deluje, se je pokazalo kaj kmalu, ko smo se na navodila ministrstva, zavoda in inšpektorata šole odzvale in daljše neopravičene odsotnosti od pouka pričele javljati pristojnim organom, ki so postopke začeli, a rezultata v večini primerov ni bilo. Učencev še vedno ni bilo pri pouku in kvečjemu smo si šole nakopale jezo staršev zaradi prijave. Ta težava je nerešljiva, če ne bo bistvenjšega napredka pri sankcioniranju tovrstnih kršitev, ki morajo biti finančne narave.

4.3 Tehnična neustreznost in pomanjkljivo znanje

Tehnična neustreznost se je pojavila na področju neustrezne opremljenosti šol, ki smo pred epidemijo le stežka prišle do sofinancirane računalniške opreme za potrebe pouka, na področju strokovnih delavcev, ki bi vsi potrebovali službene prenosnike za delo na domu, na področju opremljenosti družin in učencev, ki so bodisi brez ali v večini primerov z enim kosom računalniške opreme reševali potrebe vseh članov družine, ki so zaradi pouka na daljavo in dela od doma sočasno potrebovali isti kos opreme ter na področju IKT infrastrukture, ki se je bolj ali manj v rednih intervalih sesedala pod težo podatkov, ki so potovali po njej. Vsaj slednjo težavo smo na naši šoli rešili tako, da smo objavo gradiv in začetek video konferenc predstavili – če je to bilo mogoče – izven najbolj obremenjenih časovnih terminov, da smo svoje delo lahko izvajali brez nepotrebnih motenj. A to ni bilo vedno mogoče.

Pojavilo se je tudi pomanjkljivo poznavanje določenih računalniških orodij in nenazadnje neobstoječih licenc, da bi lahko uporabljali kakovostne rešitve za izdelavo video posnetkov in drugih interaktivnih gradiv. Ni primerno, da mora vsaka šola te težave reševati sama, kupovati dodatne licence ali se zanašati na znanje zaposlenega računalnikarja. Določene rešitve in programska okolja bi država morala poenotiti in brezplačno dati v uporabo vsem šolam, saj lahko le na ta način zagotovimo, da bodo bolj ali manj ista izhodišča in priložnosti imeli vsi učenci in dijaki.

5. Zaključek

V zaključku bom podal svoje mnenje o delu na daljavo in priložnostih, ki jih le-to ponuja strokovnemu delavcu v vlogi ravnatelja. Kot ravnatelj sem poskušal v soglasju s sodelavci delo v času, ko nismo bili v šoli, organizirati tako, da smo na šoli zagotovili nek skupen nabor odločitev in sklepov, ki smo jim sledili in jih spoštovali. Zdelo se mi je zelo pomembno, da to

storimo, saj smo na ta način kot šola delovali skladno in usklajeno, učence smo postavili v bolj ali manj enakopraven položaj s približno podobnimi izhodišči za delo ter omogočili nek občutek varnosti, stabilnosti in predvidljivosti, ki je tako za učence kot delavce zelo pomemben. Na ta način smo lahko tudi zagotovili nek »pedagoški minimum«, ki smo se ga vsi držali, je pa res, da sem pričakoval in bil hkrati tudi zelo vesel, ko se je del kolektiva samoiniciativo izkazal v še boljši luči, kot je bilo pričakovano in dogovorjeno, ter poskrbel za lasten napredek kot tudi napredek drugih. Že ob začetku mojega službovanja v vlogi ravnatelja mi je izkušenejša kolegica dejala, da je delo ravnatelja delo motivatorja, ki mora ljudi okrog sebe navduševati oz. jim omogočiti, da izživijo svoje pedagoške potencialne. Zdi se mi, da nam je pouk na daljavo kljub vsem izzivom v veliki meri omogočil tudi to. Pedagoška rast, kot sem ji bil priča v tem letu in pol, se ni zgodila v vseh preostalih 6 letih mojega službovanja v vlogi ravnatelja. In četudi si nihče od nas ne želi ponovitve pouka na daljavo, smo nanj še nekoliko bolje pripravljeni, hkrati pa smo vsi zrasli. Tudi sam sem se kot ravnatelj, ki še vedno poučujem, veliko naučil in bil prisiljen preizkusiti kaj novega. Všeč mi je, da kolegov v spremembi učnih praks tokrat nisem silil sam, temveč epidemija, ki nas je postavila pred dejstvo, da boš kot pedagog v novih kalnih vodah negotovosti splaval ali potonil. III. osnovna šola Celje plava in upam, da se to ne bo spremenilo.

6. Literatura

- Gerlič, I. (2000). *Učna načela učenja na daljavo – didaktične osnove*. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~sspmgiac/mirk2000/clanki/gerlic.htm>
- UNESCO (2020). *Dealing with obstacles to distance learning*. Pridobljeno s <https://en.unesco.org/news/dealing-obstacles-distance-learning>
- ZRSŠ (2020). *Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah*. Priloga okrožnice MIZŠ
- ZRSŠ (2020). *Priporočila učiteljicam in učiteljem za izvajanje pouka na daljavo z učenci razredne stopnje*. Priloga okrožnice MIZŠ

O avtorju

Aleksander Verhovšek trenutno opravlja delo ravnatelja III. osnovne šole Celje. Pred pričetkom ravnateljstva (2013) je bil od leta 2002 učitelj angleškega in nemškega jezika na omenjeni osnovni šoli. Kot ravnatelj se vključuje v vse aspekte dela na šoli, še posebej ga zanimajo novodobni pedagoški procesi in spremembe v učni praksi, saj se zaveda, da se moderni časi hitro spreminjajo in da morajo biti strokovni delavci v šoli prav tako pobudniki in nosilci sprememb, ki živijo in udeležujejo zamisel in vodilo vseživljenjskega učenja.

Poučevanje dijakov v času »korona krize«

Teaching High-school Students in Times of »Corona-crisis«

Nada Medved

*Srednja frizerska šola Ljubljana
nada.medved@frizerska.si*

Povzetek

Čas, v katerem trenutno živimo, je zelo negotov. Negotovo je bilo tudi šolsko leto 2020/21, saj smo bili učitelji primorani najti način inovativnega poučevanja zdajšnje generacije dijakov. Poučevanje se je preselilo s šolskih klopi na splet. Kar takoj. Čez noč. Vse priprave smo morali prirediti, skrajšati in jih odpredavati. Toliko dodatnega dela učitelji ne pomnimo. Pa vendar nam je uspelo. Na šoli smo prilagodili izobraževanje sodobnim tehnikam in se odločili za poučevanje preko spleta s pomočjo programskega orodja Microsoft Teams, s pomočjo katerega smo lahko sodelovali med različnimi ekipami in skupinami dijakov. Snov smo nato predavali s pomočjo orodij Microsoft Office – PowerPointa. Kot zanimivost smo učni uri dodajali krajše odseke znanstvenih oddaj oz. posnetih raziskav na podano tematiko. Slednje je sodeč po raziskavi, ki smo jo izvedli med dijaki, dijake bolj motiviralo, poučevanje pa ni bilo zgolj suhoparno podajanje novih znanj. Raziskavo, ki smo jo izvedli preko spletne ankete IKA, je potrdila dejstvo, da je poučevanje bilo sicer učinkovito, vendar vsi dijaki (120 dijakov) menijo, da nikakor v tolikšni meri, kot bi sicer bilo v šolskih klopih. Dijakom so bile vseč tudi praktične naloge, pri katerih so lahko sami uporabili svoje znanje in vključili svoje mnenje. Nekoliko večjo težavo opažamo v ocenjevanju in vrednotenju znanja. Podobnega menja, so tudi dijaki, saj kar 76 % dijakov meni, da je težko objektivno vrednotiti znanje. Menimo, da bi morali, navkljub odlični tehnologiji spletnih orodij ocenjevanje znanja vendar ocenjevati v šolskih klopih. Ne nazadnje so se ocene dijakov v povprečju zvišale, znanja pa je po naših izkušnjah iz preteklosti precej manj. In če navsezadnje potegnemo črto, menimo, da je za osebno rast nujno potreben osebni pristop in komunikacija z dijaki. Iz tega vidika opažamo, da nas je učiteljev premalo, razredi pa bi se morali v primeru nadaljevanja poučevanja preko spleta deliti na pol. Le tako lahko dosežemo neki nivo znanja, v nasprotnem primeru bodo dijaki postali samo številke.

Ključne besede: dijaki, Microsoft Teams, objektivno vrednotenje znanja, poučevanje.

Abstract

The time in which we live is very unpredictable. The 2020/21 school year was also uncertain, as teachers were forced to find a way to innovatively teach the current generation of students. Teaching has moved from school desks to the web. Right away, overnight, we had to adapt, shorten all the preparations and teach all the classes this way. Teachers do not remember that much extra work. Yet we succeeded. At our school, we adapted education to modern techniques and decided to teach online using the software tool Microsoft Teams, with which we were able to collaborate with different teams and groups of students. The material was then taught using Microsoft Office tools - PowerPoint. As an interesting feature, we added shorter sections of scientific videos or recorded research on given topics to the lessons. According to the survey, we carried out among the students, the latter motivated them more, and teaching was not just a dry presentation of new knowledge. The research, which we carried out through the IKA online survey, confirmed that teaching was effective, but all students (120 students) believe that not as much as it would otherwise be in school classrooms. The students also liked practical tasks in which they could use their knowledge as well as include their opinion. A slightly bigger problem was observed in the assessment and evaluation of knowledge. Students also had a similar opinion, as 76% of them

found it difficult to evaluate knowledge objectively. We believe that, despite the excellent technology of online tools, knowledge should be assessed in school. Last but not least, student grades have risen on average and there is considerably less knowledge according to our past experience. If, after all, we draw the line, we believe that personal approach and communication with students are essential for personal growth. From this point of view, we notice that there are too few of us teachers, and the classes should be divided in half if we continue to teach online. Only in this way we can achieve a certain level of knowledge, otherwise students will become just numbers.

Keywords: Microsoft Teams, objective evaluation of knowledge, students, teaching.

1. Uvod

Iz šolanja na daljavo smo se zagotovo vsi nekaj naučili. Najpomembnejše pa je sodelovanje in prilagajanje tako med sodelavci kot med dijaki. Da je pouk potekal nemoteno, smo se najprej poučili o možnostih uporabe spletnih orodij za poučevanje. Na naši šoli smo se odločili za Microsoft Teams, ki predstavlja središče za sodelovanje med ekipami učiteljev in dijakov. Ker gre pri delu na daljavo za novost glede takšnega načina poučevanja, smo se odločili, da s pomočjo anketnega vprašalnika izvedemo raziskavo, kako so se s šolanjem na daljavo spopadali dijaki in kako smo se s poučevanjem dijakov soočali učitelji.

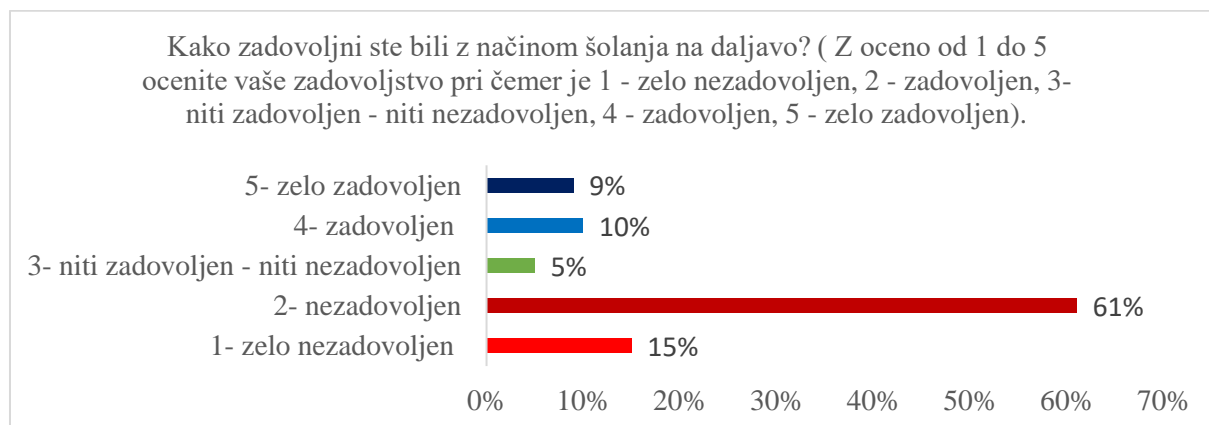
2. Raziskovalni del prispevka

Anketiranje smo izvedli konec meseca junija 2021 s pomočjo spletne aplikacije 1KA in v anketni vzorec vključili 120 dijakov Srednje frizerske šole Ljubljana. Sestavili smo 9 splošnih vprašanj s pomočjo katerih smo pridobili informacije o šolanju dijakov od doma. Anketo je rešilo 80 dijakinj in 40 dijakov od prvega do tretjega letnika poklicnega izobraževanja.

2.1 Rezultati ankete in interpretacija

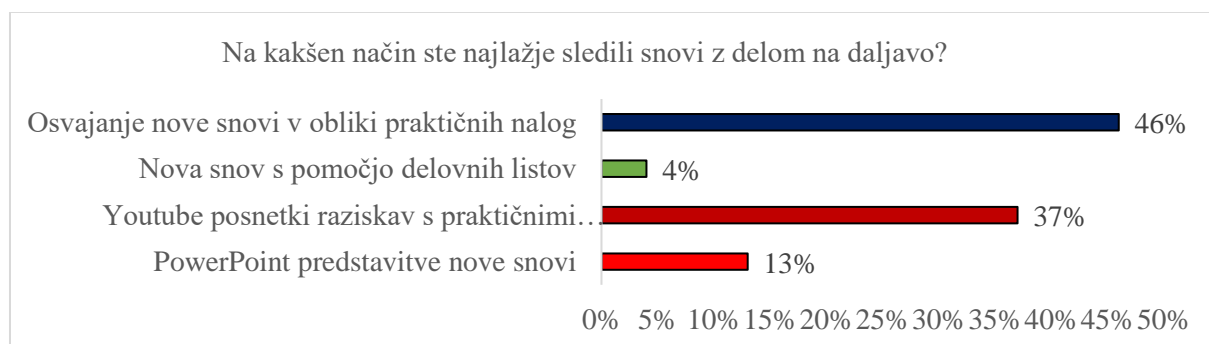
Najprej nas je zanimalo, kako zadovoljni so bili dijaki z načinom dela oz. šolanjem od doma (Graf 1). Z oceno od 1 do 5 so lahko izbirali med podanimi možnostmi (1 – zelo nezadovoljen, 2 – nezadovoljen, 3 niti zadovoljen – niti nezadovoljen, 4 – zadovoljen, 5 – zelo zadovoljen). 61 % dijakov je bilo z načinom šolanja od doma nezadovoljnih, 15 % dijakov je izbralo odgovor, da je tak način dela zanje predstavljal odgovor zelo nezadovoljni. 5 % dijakov tak način niti ne ustreza niti ustreza, 10 % dijakov je s takšnim načinom zadovoljno in 9 % zelo zadovoljnih. Naslednje vprašanje se je navezovalo na prvo, saj nas je zanimalo, zakaj so se odločili za tak odgovor. Dijaki so v večini primerov odgovorili, da so pogrešali osebno komunikacijo z vrstniki in učitelji, da so imeli pri delu tehnične težave, težave z internetom, premalo računalniške opreme in več sorojencev, ki so ob istih urah morali dostopati na videokonference. Anketiranim dijakom so nekatere vsebine zanje bile preobsežne/pretežke in slabše razložene. Dijaki, ki so bili zadovoljni z načinom dela na daljavo, so povedali, da jim tak način ustreza, saj zjutraj ni bilo treba hoditi v šolo z javnim prevozom, lahko so dlje časa spali, en dijak je podal odgovor, da mu način izobraževanja na daljavo sicer ni niti všeč – niti ne všeč, ampak, da če izbira in mora v razredu nositi masko, potem se raje šola od doma.

Graf 1: Zadovoljstvo dijakov s šolanjem na daljavo



Tretje vprašanje smo zastavili v obliki trditve: »Poučevanje na daljavo je bilo učinkovito, vendar nikakor ne v tolikšni meri, kot bi bilo sicer v šolskih klopeh«. Vseh 120 anketiranih dijakov se je s podano trditvijo strinjalo. Ker je način dela od doma dejansko zahteven tako za učitelje kot dijake, nas je zanimalo, s katero metodo poučevanja so v največji meri z delom na daljavo pridobivali znanje. Vseh 120 dijakov je odgovorilo, da so učitelji največkrat izbrali pretežno pasivne metode poučevanja, torej predaja znanj, pri katerih učitelji, dijakom posredujejo informacije z metodo predavanja, pripovedovanja, opisovanja, pojasnjevanja, poročanja, kazanja. Za preostali obliki poučevanja, ki sta bili kot, dani možnosti, sta bili pasivno – aktivna metoda in aktivna metoda. Pasivno – aktivna metoda je metoda, pri čemer del informacij učečim posreduje učitelj določen del znanja pa učeči pridobijo sami s pomočjo drugih virov, npr. z metodo pogovora, diskusije, različnih vaj, študije primerov, igranja vlog. Aktivne metode poučevanja zahtevajo, da dijaki sami pridejo do informacij oz. znanja, kot primer npr. metoda z besedili, delo z računalnikom in seminarske naloge. Ker učitelji iščemo različne načine in tehnike predaje znanj, nas je zanimalo, na kakšen način so najlažje sledili snovi z delom na daljavo (Graf 2). Na voljo so imeli že našete odgovore, pri čemer je bil samo en možen odgovor. 13 % dijakom so bile kot oblika osvajanja novih znanj najbolj primerne PowerPoint predstavitev nove snovi, 37 % dijakov so novi snovi najlažje sledili s predavanjem le –te preko Youtube posnetkov praktičnih primerov, 4 % dijakov so novi snovi najlažje sledili s pomočjo delovnih listov in 46 % dijakov v obliki praktičnih nalog, pri katerih so morali sami izdelati seminarske naloge in na tematiko podati svoje mnenje ipd.

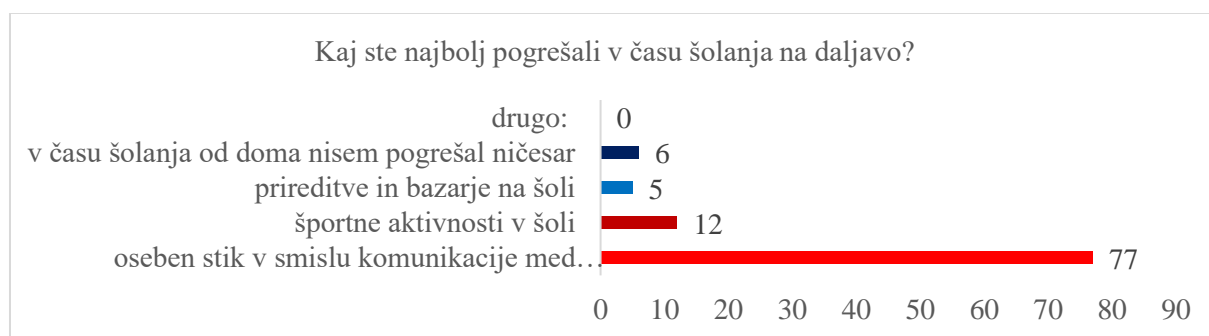
Graf 2: Način sledenja novi učni snovi



Predaja znanja je v sodobnem času tudi sicer ena izmed najpomembnejših veščin človeštva. Avtor Strmčnik (2000) navaja, da je pojem učenja v ožjem pomenu razumljen kot tisto učenje, ki je ciljno, zavestno, sistematično ter organizirano, je ožje in krajše in predstavlja t. i. šolsko

obdobje človeka in njegov proces institucionalnega izobraževanja. Avtorica Jerebova (1998) utemeljuje, da nas določena izobraževalna oblika lahko omejuje glede izbire izobraževalnih metod in obratno. Ločimo množične ali frontalne oblike, skupinske ali grupne, ter posamične in individualne. Menimo, da z delom na daljavo ni mogoče kakovostno izvajati ne pasivno aktivne metode poučevanja kot tudi ne samo aktivne, kar so potrdili tudi anketirani dijaki. Zelo težko je delati v skupini, če si vedno omejen na elektronsko napravo in lahko komuniciraš samo preko tega. Kot problem bi poudarili tudi socialne razlike med dijaki, pri katerih se je odtujenost, način komunikacije še oddaljila, saj so se na neki način potuhnili in » skrili« pred svetom. Ljudje smo vendar družabna bitja, ki potrebujejo osebni pristop (fizičen) in komunikacijo. Posledično zaradi tega nas je zanimalo, kaj so dijaki najbolj pogrešali v času šolanja na daljavo (Graf 3). 77 % dijakov je odgovorilo, da so najbolj pogrešali osebni stik in komunikacijo s sošolci in učitelji, 12 % dijakov je odgovorilo, da so pogrešali športne dejavnosti v šoli, 5 % prireditve in bazarje, ki jih šola pripravlja v času praznikov ipd., 6 % dijakov v času šolanja od doma ni pogrešalo ničesar.

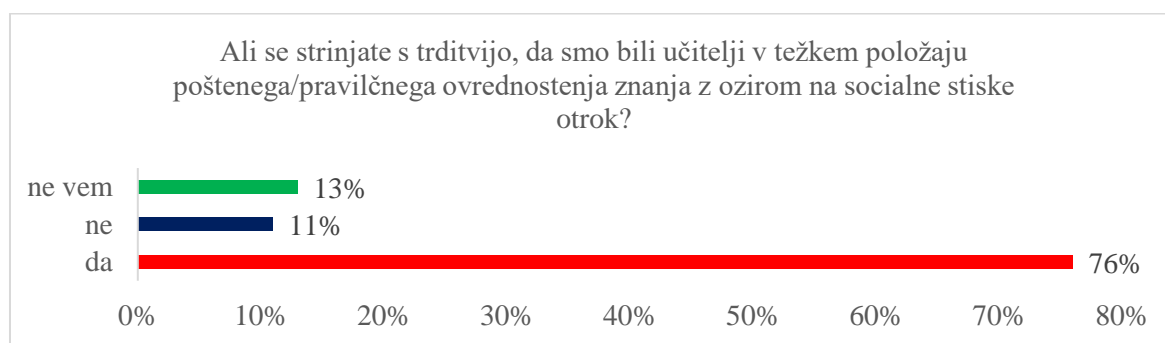
Graf 3: Kaj ste najbolj pogrešali pri šolanju na daljavo?



Pri odgovoru smo dobili popolno sliko tega, kar zagovarjamo sami. Fizičen socialni stik. Dejstvo je, da šola ni zgolj prostor za pridobivanje novega znanja, saj se med dijaki oblikujejo tudi osebnosti, dijaki pa si morajo izboriti mesto med vrstniki. Tudi avtor Ščuka (2007) v svojem delu pojasnjuje, da socialni stik omogoča oblikovanje novih živečih mrež, ki vplivajo na razvoj mišljenja in osebno rast tako, da ga pospešijo. Sprašujemo se, kako naj se otroci razvijajo doma med štirimi stenami, iz dneva v dan pred računalniki? Kako naj razvijejo empatijo do vrstnikov? Iz leta v leto smo lahko preko medijev poslušali o zasvojenosti z elektrono, s preveč zapravljenim časom pred zaslonom, s slabšanjem vida zaradi pretirane uporabe elektronskih naprav itd. Ugotavljamo, da je sedaj vse potihnilo, posledice pa so že tukaj in zdaj. Slabost dela na daljavo opisujeta tudi avtorja Lahe in Kaučič (2006). Poleg omenjenega so nevarnosti tudi v skupnem mišljenju, prevladi posameznega člana, prekrivajoči se komunikaciji, delu v delovni skupini, saj je za to potrebno več časa in več kompromisov.

V nadaljevanju nas je zanimalo tudi ocenjevanje znanja. Največ težav smo imeli učitelji zaradi ocenjevanja znanja. Dejansko smo se spraševali, ali smo bili dovolj objektivni. Nenehno smo imeli v ozadju socialne stiske dijakov, težave z internetno povezavo, tehnične glede računalniške opreme in pa ne nazadnje izkoriščanjem sistema. Menimo, da smo bili v ocenjevanju znanja vsi zaposleni v šolstvu v težkem položaju, saj je znanje dejansko težko pošteno/pravično ovrednotiti glede na socialno stisko otrok. Tudi z raziskavo smo pridobili podobno mnenje dijakov (Graf 4), saj je kar 76 % dijakov odgovorilo, da se strinja, da je težko ovrednotiti znanje, medtem ko jih 13 % ne ve. 11 % dijakov se s trditvijo ni strinjalo.

Graf 4: Ali se strinjate s trditvijo, da smo bili učitelji v težkem položaju poštenega/pravičnega ocenjevanja znanja glede na socialne stiske otrok?



Ker je bilo ocenjevanje znanja zares eden izmed težjih izzivov, nas je zanimalo, ali so se dijakom v povprečju ocene zvišale. 73 % dijakov je odgovorilo pritrdilno, pri 21 % je bila ocena ista kot leto prej, 6 % dijakov pa je odgovorilo, da imajo nižjo oceno v primerjavi z letom prej. Tudi pri predmetih, ki jih poučujemo, trdimo, da so se ocene resnično zvišale, znanja pa je v primerjavi s preteklimi leti manj. Dejstvo je, da lahko v šoli naredimo več, sicer pa dijaki potrebujejo prakso. Ne predstavljamo si frizerja brez prakse. Kako se bo preko dela na daljavo izučil za poklic? Kako bo opravljal svoje delo, če v življenju ni imel prakse in škarij v rokah? V omenjenih vprašanih puščamo odprta vprašanja, žal pa je to vse prej kot mogoče in na dolgi rok tak način dela ni izvedljiv. Ali vodi to do propada določenih strok? Če se bo to nadaljevalo, se resnično bojimo, da se bo to zgodilo.

Kot zadnje pa nas je zanimalo, kaj dijaki menijo o delu na daljavo glede dostopnosti učiteljev. Vprašanje smo pustili odprto, tako da so lahko dijaki podajali svoja mnenja. Dijaki so povedali, da so učitelji bili dostopni, vendar so na odgovore čakali dlje časa, kot bi sicer, če bi bil stik oseben. Dijaki menijo tudi, da so učitelji bili preobremenjeni in so včasih kakšna vprašanja nehote spregledali. Tudi pri teh odgovorih se strinjamo z mnenjem dijakov. Učitelji smo bili za računalnikom cele dneve. V dopoldanskih urah smo poučevali na daljavo, v popoldanskih pa popravljali naloge, teste, imeli konference in delovne skupine s sodelavci. V poplavi informacij smo tudi sami osebno kdaj kaj nehote spregledali. Enostavno ljudje, v takih razmerah, ne moremo kakovostno opravljati poklica, za katerega smo se izšolali. Težave pa se pojavijo tudi pri zasebnem življenju. Ob celodnevem sedenju za ekranom osebno tega nismo imeli. Tudi Bloom in sodelavci (2020) poudarjajo, da delo od doma zaposlenim povzroča težave, v smislu produktivnosti in dostopnosti in poslabšanjem ravnovesja med poklicnim in zasebnim življenjem.

V primeru, da bomo z virusom nemočni, menimo, da bo za kakovost opravljanja stroke treba razrede obvezno deliti na polovice. Tako bo delo zaposlenih v šolstvu razbremenjeno, lahko pa bomo dosegli tudi neki nivo znanja, ki ga sedaj težko dosegamo.

3. Zaključek

Če povzamemo bistvo, ugotavljamo, da čas poučevanja ni prinesel samo pozitivnih lastnosti, prinesel je tudi negativne. Kot pozitivno vidimo resnično prilagajanje in sodelovaje vseh vpletenih v vzgojno – izobraževalni sistem. Prav tako smo učitelji določeno snov, skrajšali in izpustili, kar je bilo za dijake dobro, saj med šolanjem pridobivamo preobsežne informacije. Menimo, da ima vse svoje meje. V šolskem letu 2020/2021, smo tri mesece poučevali na daljavo, kar je za nas predstavljalo pomanjkanje pristnih stikov tako s sodelavci kot z dijaki.

Ugotavljamo, da bi se morali bolje organizirati in stopiti skupaj, saj so pri tako dolgem zapiranju šol nastale težave z motivacijo dijakov za delo. Dijaki so bili prepuščeni sami sebi, nekateri nevešči uporabi spletnih orodij so morali čez noč najti način naučiti se uporabe le tega, samo delo, pa je čez čas postalo monotono in enolično. Ugotavljamo, da bomo v primeru, če bomo z virusom tako nemočni, kot smo do sedaj, morali šolski sistem prilagoditi v smislu deljenja razredov na polovico. V razredih z 28 - 30 učenci smo poleg vseh ostalih nalog, ki jih moramo opravljati na daljavo, učitelji preobremenjeni s popraviljem nalog, odgovarjanjem dijakov na določena vprašanja itd. in nehote spregledamo stiske dijakov, nadarjene dijake, šibkejšje dijake itd. Trudili smo se, da smo vsem dijakom dali enake možnosti za ocenjevanje znanja. Če so dijaki menili, da si zaslužijo višjo oceno, so imeli možnost popraviljanja predhodne. Ugotavljamo, da so se ocene pri predmetih v povprečju zvišale, znanja pa je v primerjavi s preteklimi generacijami precej manj. Sprašujemo se, kako dolgo še. Če se spomnimo časov pred covidom, vemo, da je šolski sistem potreboval reformo. Vendar zagotovo ne takšno, da nas je od težav še oddaljila. Je pa poučevanje na daljavo pokazalo, da smo bili prisiljeni spoznati solidarnost in sočutje v smislu ljubezni, vrednosti in spoštovanju.

4. Literatura

- Bloom, N. (2020). *How working from home works out*. Institute for Economic Policy Research (SIEPR). Policy Brief June.
- Jereb, E. (1998). *Različni vidiki dela na daljavo*. Organizacija 31 (1) 20-31.
- Lahe, M. in Kaučič BM. (2006). *Timsko delo v očeh študentov zdravstvene nege: Kateri dejavniki vplivajo na njegovo uspešnost*. (str: 149-155). Obzornik zdravstvene nege.
- Strmčnik, F. (2000) *Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2 del)*. *Sodobna pedagogika*, 117 (3), 98-115.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Nada Medved, diplomirana inženirka kemijske tehnologije in univerzitetna diplomirana ekonomistka, zaposlena na Srednji frizerski šoli Ljubljana. Poučuje strokovno teoretične predmete in splošno izobraževalne predmete. Pri delu se srečuje z dijaki z različnimi posebnimi potrebami. V veliko pomoč pri delu ji je nenehno strokovno usposabljanje in izobraževanje, pridobivanje praktičnih znanj in veščin ter pridobljen certifikat NLP praktik. V zadnjih letih je sodelovala kot koordinatorka Srednje frizerske šole Ljubljana v projektu »Prenova poklicnega izobraževanja 2016-2021 MIND+«.

Oblikovanje kriterijev uspešnosti

Formation of the Performance Criteria

Darinka Drmaž Lavrič

Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma
darinka.drmaž@guest.arnes.si

Povzetek

Preteklo šolsko leto so bili učitelji zaradi dela na daljavo postavljeni pred številne izzive. Poleg zahtevne izvedbe samega pouka vpeljati v učni proces tudi medpredmetne povezave, nadaljevati s projekti in uvajati nove metode dela. Predstavljen primer prikazuje oblikovanje kriterijev uspešnosti za medpredmetno povezavo, izvedeno na daljavo, po načelih formativnega spremljanja pouka. Za večjo motiviranost dijakov je naloga zasnovana tako, da spodbuja radovednost, možnost izbire, samostojnost in je povezana s stroko dijakov. Poleg zastavljenih ciljev so dijaki dosegli še cilje, ki krepijo kompetence s področja uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije in delo z viri.

Ključne besede: delo na daljavo, formativno učenje, kriteriji uspešnosti, medpredmetna povezava, povratna informacija.

Abstract

Over the past school year, teachers have faced a number of challenges due to their distance learning. In addition to the demanding implementation of the lesson itself, they had to introduce multidisciplinary integration into the learning process, continue with projects and introduce new methods of work. The presented example shows the formation of performance criteria for multidisciplinary integration carried out at a distance according to the principles of formative assessment. To increase the motivation of students, the task is designed to stimulate curiosity, choice, independence and is related to the profession of students. In addition to the set goals, the students also achieved goals that strengthen competencies in the field of the use of information and communication technology and work with resources.

Keywords: distance learning, feedback, formative assessment, multidisciplinary integration, performance criteria.

1. Uvod

Preteklo šolsko leto so učitelji iskali rešitve za številne nove izzive, ki so se pojavili tekom izobraževanja na daljavo. Pri tem so bile v pomoč izkušnje, pridobljene v prvem valu epidemije, ki so bile nadgrajene s številnimi izobraževanji učiteljev.

Za sodelujoče učitelje v projektu OBJEM (Bralna pismenost in razvoj slovenščine) je bil poseben izziv, da v spremenjenih okoliščinah nadaljujejo z razvojem in preizkušanjem didaktičnih pristopov, s katerimi prispevamo k dvigu ravni bralne pismenosti in izboru kakovostnih bralnih gradiv. Cilj razvojnega projekta je dvigniti raven bralne pismenosti, zato učitelji načrtno v svoje poučevanje uvajajo elemente posameznega gradnika bralne pismenosti v povezavi s cilji predmeta, ki ga poučujejo. V sklopu projekta so bili učitelji seznanjeni tudi z načeli formativnega spremljanja z namenom, da bi ga vključili v pouk.

V nadaljevanju bo predstavljen preizkušen didaktični pristop, ki je nastal v okviru omenjenega projekta, kot medpredmetna povezava biologije s slovenščino v 1. letniku srednjega strokovnega izobraževanja, izvedenega po načelih formativnega spremljanja s pomočjo spletne aplikacije Oblak 365.

2. Medpredmetno povezovanje

Namena medpredmetnih povezav sta povečanje aktivne vloge dijakov pri učenju in njihova priprava na vseživljenjsko učenje. Pri izvajanju učnih dejavnosti pri medpredmetnem povezovanju sodelujejo učitelji različnih predmetov. Odvisno od tega, na podlagi česa vzpostavljamo povezave, ločimo dva vidika medpredmetnosti - vsebinskega oz. snovnega in procesnega. O vsebinskem vidiku govorimo takrat, ko vzpostavljamo povezave med predmeti na podlagi učnih vsebin. Procesni vidik medpredmetnosti poudarja povezovanje procesov in ciljev učenja (Sicherl Kafol, 2013). Da bi bilo tako povezovanje učinkovito, morajo biti v povezavah jasno prepoznani cilji posameznih predmetov oz. področij (Štemberger, 2013).

2.1 Povezovanje ciljev predmeta z gradniki bralne pismenosti

Izmed devetih gradnikov bralne pismenosti je bil za načrtno uvajanje izbran osmi gradnik - Odziv na prebrano in tvorjenje besedil. Elemente izbranega gradnika smo povezali s cilji predmeta slovenščine in biologije, zato smo iz katalogov znanj obeh predmetov najprej izpisali učne cilje ter jih povezali z gradniki bralne pismenosti.

Elementi izbranega gradnika, povezani s cilji predmeta slovenščine in biologije:

- Tvoril smiselno, slogovno dodelano in jezikovno pravilen govorni nastop – **predstavitev krajinskega parka**.
- Tvorjeno besedilo poveže s svojim predstavnostnim svetom, učenjem in prihodnjim poklicem.
- Besedilo prilagodi glede na okoliščine nastanka in naslovnika.
- Pri tvorjenju upošteva značilnosti vrste besedila.
- Svoje besedilo oblikuje rokopisno ali v elektronski obliki in ga s pomočjo ponazorila predstavi v govornem nastopu.

Pri biologiji je bila oblikovana vsebina govornega nastopa, pri slovenščini pa izvedba nastopa. V nadaljevanju bo predstavljen didaktični pristop za uresničitev navedenih ciljev.

2.2 Kriteriji uspešnosti

Kriteriji uspešnosti s povratno informacijo so bistvo formativnega spremljanja. Dijaki s formativnim spremljanjem pridobivajo bolj kakovostno in trajnejše znanje, razvijajo sposobnost samoregulacije učenja ter postajajo uspešnejši, bolj samozavestni in motivirani za delo (Prošek, 2020).

Formativno spremljanje vključuje pet elementov (Burns, 2011):

- oblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti
- pridobivanje dokazov o učenju,
- zagotavljanje povratnih informacij,
- oblikovanje vprašanj v podporo učenju,
- samovrednotenje ter vrstniško vrednotenje.

Izvedene dejavnosti so razdeljene v tri sklope: dejavnosti pred oblikovanjem kriterijev uspešnosti, oblikovanje kriterijev uspešnosti in dejavnosti po oblikovanju kriterijev uspešnosti.

2.2.1 Dejavnosti pred oblikovanjem kriterijev uspešnosti

Povzetek vseh didaktičnih pristopov, izvedenih pri biologiji in slovenščini, je predstavljen v tabeli 1.

Pri biologiji je bila aktivacija predznanja izvedena z možgansko nevihto, kjer so dijaki iskali asociacije oz. razlage za pojme biodiverziteta, zavarovana območja in naravna dediščina. Delo je potekalo v skupinah (kanalih) v spletnem okolju Microsoft Teams, zapisovalec vsake skupine pa je v skupnem dokumentu v spletnem okolju Microsoft OneDrive dopolnjeval skupno tabelo. Sledil je učni pogovor, v katerem so ugotavljali, kolikšen delež površine Slovenije je zavarovane, katera so zavarovana območja, zakaj so zavarovana, ali so že kdaj obiskali zavarovano območje. Nato so bili dijaki seznanjeni z nameni učenja. Predstavili bodo krajinski park po lastni izbiri. Poiskali bodo ustrezno literaturo, izluščili tipične naravne vrednote in ugotovili soodvisni odnos organizmov. Z medpredmetno povezavo s slovenščino bodo referat ustrezno predstavili z govornim nastopom.

Pri pouku slovenščine so v učnem pogovoru najprej priklicali težave, ki so jih imeli pri že prej izvedenih govorih nastopih. Nato so bili predstavljeni cilji in nameni učenja – z medpredmetnim povezovanjem izboljšati zmožnost govornega nastopanja tako, da bodo tvorili čim bolj ustrezen, razumljiv in jezikovno pravilen govorni nastop. Sledilo je usvajanje novih znanj o verodostojnosti virov in njihovi navedbi, fazah sporočanja in kritičnem poslušanju. S pomočjo analize videoposnetka vrstniškega vrednotenja so se pripravili na vrstniško vrednotenje. Vse učne dejavnosti so bile izvedene na daljavo v videokonferenčnem okolju Microsoft Teams.

Tabela 1: Primerjava didaktičnega pristopa pri biologiji in slovenščini pred oblikovanjem kriterijev uspešnosti

	Didaktični pristop pri biologiji	Didaktični pristop pri slovenščini
Aktivacija predznanja	Možganska nevihta - delo v skupinah. Učni pogovor o zavarovanih območjih.	Priklic težav, ki so jih imeli dijaki pri že prej izvedenih govorih nastopih (učni pogovor).
PREDSTAVITEV KRAJINSKEGA PARKA		
Nameni učenja - preoblikovani učni cilji, da so razumljivejši dijaku.	Poiskati informacije o določenem zavarovanem območju (krajinskem parku), izluščiti tipične naravne vrednote in ugotoviti soodvisni odnos organizmov. Ugotovitve znam predstaviti v govornem nastopu s ponazorili.	Izboljšati zmožnost govornega nastopanja tako, da bodo tvorili čim bolj ustrezen, razumljiv in jezikovno pravilen govorni nastop (učni pogovor).
Usvajanje novih znanj		Voden pogovor o verodostojnosti in navedbi virov . Pisanje povzetka o fazah sporočanja po branju razpravljalnega gradiva. Povratna informacija učitelja o povzetku.

		Reševanje nalog v delovnem zvezku v poglavju Govorno nastopanje - delo v skupinah Analiza videoposnetka vrstniškega vrednotenja (Kako se je videlo, da ...)
--	--	--

2.2.2 Oblikovanje kriterijev uspešnosti

Oblikovani nameni učenja pomagajo dijaku da razume, kaj se bo učil in mu pomaga osredotočiti se na učno dejavnost ter prevzeti odgovornost do lastnega učenja (Burns, 2011). Iz namenov učenja izpeljemo kriterije uspešnosti, s pomočjo katerih bo dijak vedel, ali je dosegel namene učenja. Zaželeno je, da dijake vključimo v sooblikovanje kriterijev uspešnosti. Pri obeh predmetih so bili kriteriji uspešnosti oblikovani v učnem pogovoru, kjer učitelj s pomočjo vprašanj usmerja dijake.

Pri biologiji je v skupnem dokumentu v spletnem okolju Microsoft OneDrive nastal zapis, kaj naj predstavitev vsebuje (tabela 3). Nato so bili pri slovenščini na enak način oblikovani kriteriji uspešnosti, ki opredeljujejo vsebino, jezikovno pravilnost in ustreznost ter izvedbo (tabela 2). Aktivna vloga dijakov pri oblikovanju kriterijev se je izrazito pokazala v tem, da so dijaki pri biologiji izrazili željo po ponovnem pregledu oziroma dopolnitvi vsebinskega dela oblikovanih kriterijev pri slovenščini. Sledila je izbira zavarovanega območja, dogovor o sodelovanju s sošolcem in delitev nalog ter vpis podatkov o izbranem krajinskem parku v tabelo v skupnem dokumentu.

Tabela 2: Oblikovani kriteriji uspešnosti pri slovenščini

VSEBINA	JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST	IZVEDBA NASTOPA
a) vse zahtevane pod teme (lega, splošne značilnosti, habitatni tip, tipične rastlinske in živalske vrste (Zakaj ravno te?), prilagoditve organizma na okolje, odnos med vrstami, prehranjevalni odnos, ogroženost, pravila vedenja, literatura) b) bistveni podatki c) točnost podatkov d) ustrezna zgradba e) ustreznost besedilni vrsti	a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče	a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost, brez mašil, gledanje v kamero) c) ustrezna raba PP

Tabela 3: Oblikovani kriteriji uspešnosti pri biologiji

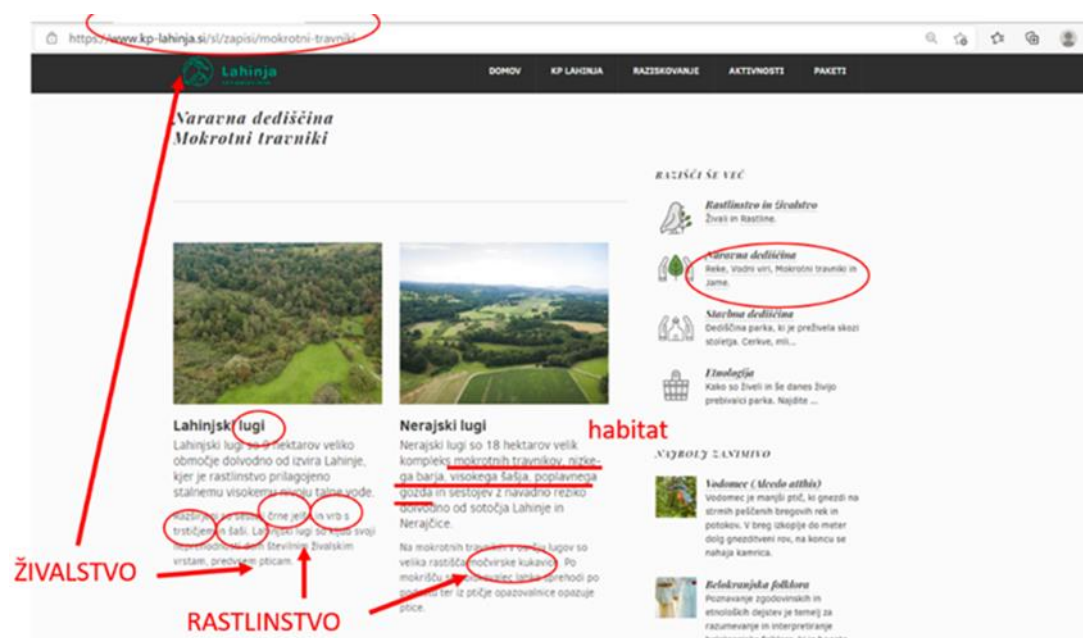
Kaj naj vsebuje predstavitev krajinskega parka?
<ul style="list-style-type: none"> • Lego v Sloveniji in splošne značilnosti. • Opis prevladujočega habitatnega tipa z rastlinstvom in živalstvom. • Podrobnejši opis treh rastlinskih in treh živalskih vrst značilnih za to območje (tako, da je prikazan prehranjevalni odnos, prilagoditve na razmere v okolju, odnos z drugimi organizmi, ogroženost oz. ranljivost, predstavljena avtohtona vrsta, endemit...) • Na kaj moramo biti pozorni pri obisku tega krajinskega parka oziroma pri vodenju skupine v park? • Navedba virov oz. literature.

2.2.3 Dejavnosti po oblikovanju kriterijev

Pri biologiji je bila izvedena anketa v spletnem okolju Microsoft Forms, s katero smo **preverili razumevanje navodil** in ugotavljali težave pri izvedbi naloge. Ugotovljeno je bilo, da dijaki vedo:

- kaj mora predstavitev vsebovati,
- da je večina dijakov že našla ustrezno literaturo,
- da je na voljo dovolj slikovnega materiala,
- da so ob prebiranju literature odkrili nove stvari o krajinskem parku.

Anketa je pokazala tudi, da imajo nekateri dijaki težave pri opredelitvi habitatnega tipa v krajinskem parku in da ne vedo, katero ogroženo vrsto bodo predstavili ter katero prilagoditev vrste na razmere v okolju bi izpostavili. Zato jim je bil predstavljen primer **povzemanja bistvenih podatkov** na primeru krajinskega parka Kolpa. Pri **bralnem razumevanju strokovnih besedil** smo si pomagali z delitvijo zaslona in podčrtovanjem, obkrožanjem itd. (slika 1).



Besedišče: lugl, sestoji, rastišče

Slika 1: Bralno razumevanje strokovnih besedil

Pri slovenščini so bili na osnovi izdelanih kriterijev uspešnosti na enak način **oblikovani kriteriji vrstniškega vrednotenja** govornega nastopa (tabela 5), s katerim bodo poleg povratne informacije podali tudi predloge za izboljšave. Oblikovan je bil tudi obrazec za **samovrednotenje** (tabela 4).

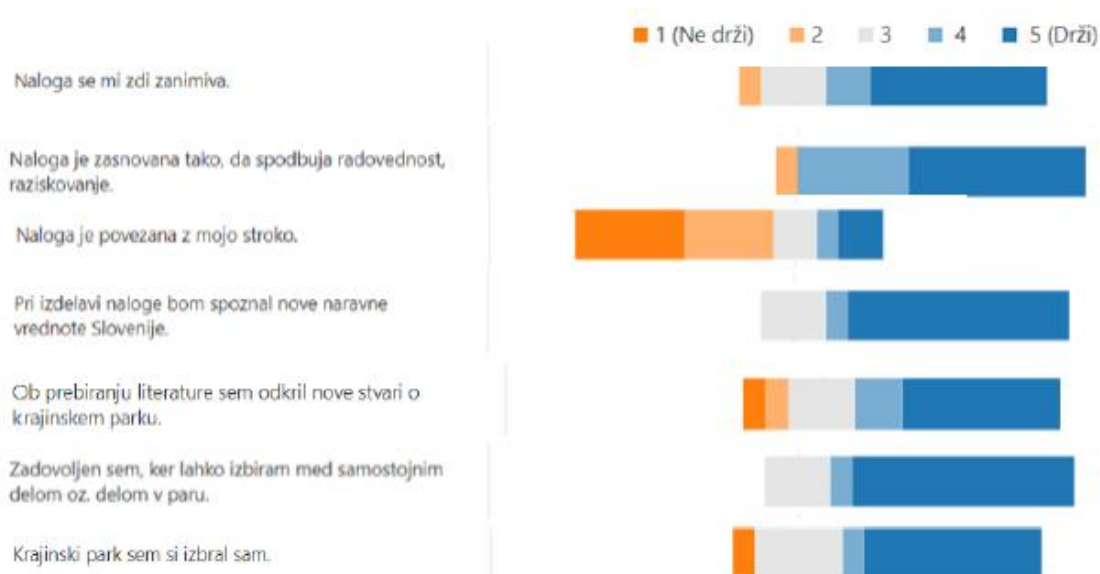
Tabela 4: Primer izpolnjenega obrazca za samovrednotenje

Uspelo mi je ...	Upoštevati navodila profesorice.
Užival sem ...	Zato ker mi je bilo všeč govoriti o nečem, kar me zanima.
Ni mi uspelo ...	Lepo povedati, saj se mi je malo zatikalo.
Težko je bilo ...	Izgovoriti nekatere besede.
Kako bi lahko izboljšal/a svoj govorni nastop?	Lahko bi se malo bolj naučila.

Tabela 5: Kriteriji vrstniškega vrednotenja govornega nastopa

POSTAVKE	POVRATNA INFORMACIJA Kaj mi je bilo všeč? Kaj je bilo dobro?	PREDLOGI ZA IZBOLJŠAVO
VSEBINA a) vse zahtevane podenote b) bistveni podatki c) točnost podatkov d) ustrezna zgradba e) ustreznost besedilni vrsti		
JEZIKOVNA PRAVILNOST IN USTREZNOST a) knjižna zvrst b) brez jezikovnih napak c) bogato, raznovrstno besedišče		
IZVEDBA NASTOPA a) govorjenje na pamet b) ustrezna raba nebesednih prvin (hitrost, glasnost, razločnost, brez mašil, gledanje v kamero) c) ustrezna raba PP		

Sledili so **govorni nastopi dijakov**. Med predstavitvijo so dijaki izpolnjevali tabelo naravnih vrednot v Sloveniji in v obrazcu vrednotili govorne nastope. Dijak je po govornem nastopu izpolnil obrazec za samovrednotenje in ga predstavil sošolcem. Sledilo je podajanje **povratne informacije** s strani dijakov in obeh učiteljic. Učiteljica biologije je vrednotila vsebino, učiteljica slovenščine pa jezikovno pravilnost in izvedbo nastopa. Po opravljenih govornih nastopih je sledila **evalvacija** s spletnim orodjem Padlet, kjer so dijaki zapisali kaj jim je bilo všeč pri medpredmetni povezavi, in z izpolnjevanjem ankete v spletnem okolju Microsoft Forms.



Slika 2: Rezultati ankete o mnenju dijakov o izvedeni nalogi

3. Zaključek

Predstavljen primer opisuje, kako lahko učitelj v času dela na daljavo z dijaki sooblikuje jasne kriterije uspešnosti in organizira vrstniško vrednotenje. Z uporabo spletnega okolja Oblak 365 (Teams, Forms, OneDrive) smo uspeli vzpostaviti sodelovanje med učenci in organizirati sodelovalno učenje. Z gotovostjo lahko trdim, da se učitelji in dijaki za uporabo tega orodja ne bi usposobili v tolikšni meri v »normalnih« okoljih.

Jasno oblikovani kriteriji uspešnosti so dijakom v pomoč pri spremljanju njihovega napredka, samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju ter oblikovanju povratne informacije. Dijaki so bili za delo motivirani, saj so točno vedeli, kaj mora njihov govorni nastop vsebovati, kako mora biti zgrajen in kaj morajo upoštevati pri pisanju in govorjenju, da bodo uspešni. Učitelj na podlagi kriterijev uspešnosti lažje poda povratno informacijo in ovrednoti dokaze o učenju.

Analiza zaključne ankete je pokazala, da je dijakom tako zasnovana naloga zanimiva in pri večini spodbuja radovednost ter raziskovanje. Med dijaki se je zato tudi porodila ideja o nadgradnji naloge z obiskom krajinskega parka. Povezanost naloge z njihovim strokovnim področjem gastronomije in turizma pri večini ni bila prepoznana. Prepoznali pa so, da naloga nudi možnost izbire med samostojnim delom ali delom v paru, možnost izbire krajinskega parka ter spodbuja odkrivanje novega in krepi samostojnost.

Z uvedbo načel formativnega spremljanja dijaki prevzemajo aktivnejšo vlogo, kar se kaže z dejavnim ukvarjanjem z besedili, bogatenjem njihovega besedišča, vrednotenjem prebranega in tvorjenjem besedil.

4. Literatura

- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Models, Models, and Methods*. Education Development Center. DOI. Pridobljeno s <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Distance%20Education%20for%20Teacher%20Training%20by%20Mary%20Burns%20EDC.pdf>
- Projekt Objem. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>
- Program srednje strokovno izobraževanje. *Katalog znanj za biologijo*. (2001). Ljubljana: MŠZŠ, CPI, SSPSI. Pridobljeno s <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>
- Program za srednje strokovno izobraževanje. *Katalog znanja za slovenščino*. (2010). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>
- Prošek, M. (2020). *Pogostost uporabe formativnega spremljanja pri predmetu šport na razredni stopnji* (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6312/1/Marika.pdf>
- Sicherl Kafol, B. (2013). *Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja*. V Krek J., Hodnik Čadež T., Vogrinc J., Sicherl Kafol B., Devjak T., Štemberger V. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. (str. 112-128). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Štemberger, V. (2013). *Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav*. V Krek J., Hodnik Čadež T., Vogrinc J., Sicherl Kafol B., Devjak T., Štemberger V. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. (str. 93-111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorja

Darinka Drmaž Lavrič, profesorica kemije in biologije, zaposlena na Srednji šoli za gostinstvo in turizem in na Kmetijski šoli Grm in biotehniški gimnaziji. Redno sodeluje na raznih izobraževanjih in novosti implementira v praksi.

Razvijanje kompetenc podjetnosti skozi dobrodelni projekt

Developing Entrepreneurial Competences through a Charity Project

Marija Švraka

*Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik
marija.svraka@gssrm.si*

Povzetek

V prispevku bomo prikazali, kako so se med šolanjem na daljavo pri pouku nemščine na temo »božični prazniki« poleg specifičnih jezikovnih kompetenc razvijale različne kompetence podjetnosti. V prvem delu bomo predstavili razvijanje specifičnih jezikovnih kompetenc z elementi formativnega spremljanja. V drugem delu pa, kako so dijaki, ki so želeli sodelovati v šolskem dobrodelnem projektu za obdaritev starejših občanov, samostojno pripravili svoj prispevek (spekli pecivo, izdelali voščilnice) in celoten postopek nastajanja dokumentirali v kratkem video-prispevku ali s fotografijami in powerpoint predstavitevijo. Pri tem so razvijali svojo kompetenco izražanja v tujem jeziku, ustvarjalnost, delo z viri, etično in trajnostno mišljenje in motivacijo ter se učili z izkušnjami. Po principu formativnega spremljanja smo skupaj oblikovali dogovore o poteku dela, izdelali kriterije uspešnosti in prispevke tudi skupaj ocenili ter evalvirali celoten projekt.

Ključne besede: formativno spremljanje, kompetence podjetnosti, ustvarjalnost, učenje z izkušnjami.

Abstract

In my paper, I will show how, during long distance schooling, my students developed different competences of entrepreneurship as well as language competences in German dealing with the topic of "Christmas holidays". In the first part, I will present the development of specific language competences with elements of formative monitoring. In the second part, students who wanted to participate in a school charity project are presented with their own contribution for elderly people; they baked cakes for them, made greeting cards and documented the whole process in a short video contribution, photos and a power point presentation. They developed their competences of expressing themselves in a foreign language, creativity, working with resources, ethical and sustainable thinking and motivation, and learned through the experience. According to the principle of formative monitoring, we jointly formed agreements on the course of work, developed performance criteria and jointly evaluated the contributions and the entire project.

Keywords: creativity, entrepreneurship competences, formative monitoring, learning with experience.

1. Uvod

Učitelji se pri svojem delu neprestano soočamo z izzivom, kako nove generacije dijakov motivirati za aktivno sodelovanje pri pouku in kako doseči čim bolj trajne učinke učenja. Tradicionalne metode dela z dijaki pogosto niso več tako učinkovite, kot so bile pred leti, zato vedno znova iščemo načine, kako dijake pritegniti k aktivnemu in ustvarjalnemu učenju. Tako kot pri učenju na splošno, igra tudi pri tujem jeziku učenje skozi avtentične situacije pomembno vlogo, saj je učenje osmišljeno in v nekem realnem življenjskem kontekstu. Pogosto rečemo, da je »uporabno«. To »uporabnost« in priložnost smo prepoznali v šolskem dobrodelnem projektu, ki je decembra 2020 spontano zaživel na naši šoli. Dijaki in učitelji smo z različnimi prispevki (pecivo, knjige, božične dekoracije, voščilnice) polepšali predbožični čas stanovalcem Doma starejših občanov Kamnik.

V prispevku najprej na kratko prikažemo, kako smo pri pouku nemščine na daljavo z elementi formativnega spremljanja razvijali specifične jezikovne kompetence. Usvojeno besedišče in strukture so dijaki uporabili pri predstavitvi svojega prispevka.

V nadaljevanju pa predstavimo kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti, ki so kot ključne kompetence za vseživljenjsko učenje vključene tudi v učni načrt za nemščino v gimnazijah. Nato prikažemo, kako smo z dijaki skupaj analizirali kompetence podjetnosti in izpostavili tiste, ki jih bodo med projektnimi aktivnostmi najbolj razvijali. Po načelih formativnega spremljanja smo oblikovali kriterije uspešnosti in dogovore o poteku dela in ocenjevanju ter na koncu še celostno evalvirali naš način dela v tem projektu.

2. Razvijanje specifičnih jezikovnih zmožnosti

2.1. Ugotavljanje predznanja, pridobivanje besedišča in razvijanje govornih in pisnih zmožnosti

Kot uvod v temo »božični prazniki« smo z dijaki naredili kratko viharjenje in s tem aktivirali že znano besedišče na omenjeno temo. V nadaljevanju so dijaki pridobivali besedišče in urili potrebne strukture z naslednjimi aktivnostmi:

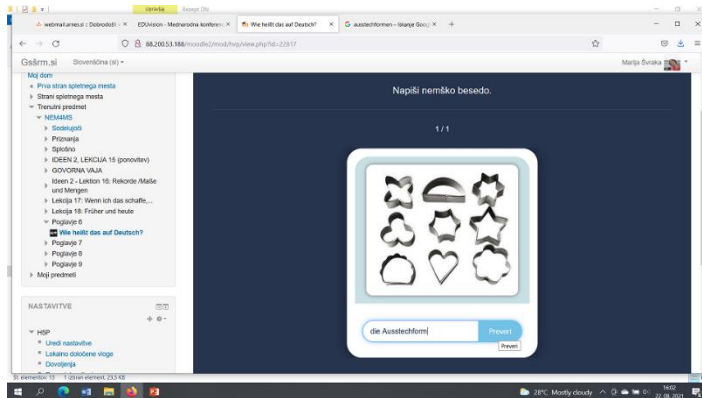
- razdeljeni v skupine (breakoutroom) so si skupaj ogledali 3 animirane filme o peki piškotov (slika 1) in v skupnem dokumentu prevedli uporabljeno besedišče (medvrstniško učenje);



Slika 1: youtube animirani film za pridobivanje besedišča

¹Vir: [Deutsch lernen: Kuchenrezept zum Backen - learn German: cake recipe - YouTube](#)

- v spletni učilnici so samostojno reševali interaktivne naloge za utrjevanje besedišča (slika2);



Slika 2: dijaki so reševali interaktivne naloge v spletni učilnici

- vsaka skupina je v skupni dokument po navodilu prevedla določen recept v nemščino, ki smo ga jezikovno pregledali in popravili;

Fazi razvijanja specifičnih jezikovnih zmožnosti je v fazi sodelovanja v dobrodelnem projektu sledilo razvijanje kompetenc podjetnosti.

3. Kompetence podjetnosti v gimnaziji

3.1. Kompetenca podjetnosti

Učni načrt za nemščino v gimnazijah opredeljuje kompetenco podjetnosti kot eno od ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. (Holcar idr. 2008)

Ker postajajo kompetence podjetnosti v današnjem hitro razvijajočem se svetu vedno bolj pomembne tudi za dijake gimnazij, je Zavod RS za šolstvo v šolskem letu 2018/19 začel obširen projekt **PODVIG** - Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah. Cilj projekta je v gimnazije uvesti take načine dela, ki bi najbolje omogočali razvoj kompetenc podjetnosti pri dijakih in učiteljih.

Teoretična izhodišča za razvijanje kompetenc podjetnosti so podana v publikaciji **EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence**. Ena od definicij pravi: « Samoiniciativnost in podjetnost je sposobnost posameznika za uresničevanje lastnih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev. Ta sposobnost pomaga posameznikom ne le pri njihovem vsakdanjem življenju in v družbi, ampak tudi na delovnem mestu pri razumevanju ozadja njihovega dela ter pri izkoriščanju priložnosti, je pa tudi podlaga za bolj specifične spretnosti in znanje, ki ga potrebujejo tisti, ki ustanavljajo socialne ali gospodarske dejavnosti ali k temu prispevajo. To bi moralo vključevati zavest o etičnih vrednotah in spodbujati dobro upravljanje.» (EntreComp, 2019, str.7)

²Vir: <http://88.200.53.188/moodle2/mod/hvp/view.php?id=18154>

15 enakovrednih kompetenc se deli na 3 področja in nato na posamezne kompetence:

- *Ideje in priložnosti*: odkrivanje priložnosti, ustvarjalnost, vizija, vrednotenje zamisli, etično in trajnostno razmišljanje
- *Viri*: samozavedanje in samoučinkovitost, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, finančna in ekonomska pismenost, vključevanje človeških virov
- *K dejanjem*: prevzemanje pobude, načrtovanje in upravljanje, obvladovanje negotovosti, dvoumnosti in tveganja, sodelovanje, izkustveno učenje (EntreComp, 2019)

3.2 Avtentična priložnost za razvijanje kompetenc podjetnosti

Ko se je v decembru 2020 med šolanjem na daljavo na šoli porodila ideja za dobrodelni projekt, s katerim bi dijaki in profesorji stanovalcem Doma starejših občanov Kamnik polepšali predbožični čas s piškoti, voščilnicami, dekoracijami ali knjigami, smo jo prepoznali kot avtentično priložnost za razvijanje kompetenc podjetnosti pri pouku nemščine. Dijake smo seznanili s projektom »Beli petek« in jih povabili k sodelovanju.

Delo je potekalo po naslednjih fazah:

- Razvijanje specifičnih jezikovnih zmožnosti
- Dogovorili smo se, da vsak sodelujoči izbere svoj recept ali opiše izdelavo voščilnice, ga prevede v nemščino in upošteva učiteljevo povratno informacijo. Nato speče piškote ali izdelava voščilnico, sam postopek izdelave in oddaje piškotov na zbirno mesto v šoli dokumentira v obliki video filma ali fotografij in pptx predstavitev in jih opremi z lastnim besedilom (podnapisi ali posnet govor ali ustna predstavitev). Pri tem naj bo čim bolj ustvarjalen in inovativen in naj se izrazi na načine, ki mu najbolj ustrezajo. Določili smo tudi roke za posamezne faze dela.
- Dijakom je bilo postavljeno vprašanje »Katere kompetence podjetnosti razvijam, če sodelujem v tem projektu?« Preučili smo tabelo kompetenc podjetnosti in ugotovili, da skozi te aktivnosti najbolj razvijamo ustvarjalnost, delo z viri, etično in trajnostno mišljenje, prevzemanje iniciative, motiviranost in učenje z izkušnjami.
- V skladu z načeli formativnega spremljanja smo iz učnih ciljev, zapisanih v učnem načrtu izpeljali namene učenja ter nato zapisali kriterije uspešnosti, kot je razvidno iz tabele 1. (Holcar Brunauer idr, 2017)

Tabela 1: Opisni kriteriji za ocenjevanje predstavitev

	3 t	2 t	1 t
Jezikovne kompetence pri predstavitvi	Povezano besedilo. Ustrezno, zelo diferencirano, pestro besedišče. Tekoč govor, jasna in pravilna izgovorjava. V besedilu je zelo malo slovničnih napak, ki nikakor ne ovirajo razumevanja.	Večinoma povezano besedilo. Večinoma ustrezno in dokaj pestro besedišče. Govor je tekoč in izgovorjava pravilna, z majhnimi odstopanji. V besedilu je nekaj jezikovnih napak, določene se ponavljajo, ne ovirajo razumevanja.	Besedilo je nepovezano. Besedišče je osnovno, občasno neustrezno. Govor občasno ni tekoč, neprimerna izgovorjava. V besedilu je veliko jezikovnih napak, več napak se ponavlja, občasno ovirajo razumevanje.

Ustvarjalnost – Izvirnost predstavitev	Predstavitev je izvirna, neobičajna, krovna ideja je rdeča nit predstavitve. Razvita je namenska in ustvarjalna ideja. Inovativni pristop.	Predstavitev je delno izvirna, Običajna, krovna ideja je skozi predstavitev le delno izražena. Razvita je namenska, vendar manj ustvarjalna ideja. Delno inovativni pristop.	Predstavitev ni izvirna, je popolnoma običajna. Krovna ideja je izražena le v naslovu. Ideja je sicer namenska, vendar že znana. Pristop je že znan.
Motivacija in vztrajnost	Vsebina je natančna in bogata, navodila so v celoti upoštevana tako pri vsebini kot pri dogovorjenih postopkih.	Vsebina je manj natančna in manj bogata. Navodila so večinoma upoštevana tako pri vsebini kot pri dogovorjenih postopkih.	Vsebina je zelo preprosta. Navodila so le deloma upoštevana tako pri vsebini kot pri dogovorjenih postopkih.
Aktiviranje virov	Potrebni materialni, nematerialni in digitalni viri in kompetence za realizacijo ideje so bili optimalno pridobljeni, upravljani in izkoriščeni.	Potrebni materialni, nematerialni in digitalni viri in kompetence za realizacijo ideje so bili večinoma dobro pridobljeni, upravljani in izkoriščeni.	Potrebni materialni, nematerialni in digitalni viri in kompetence za realizacijo ideje so bili le delno dobro pridobljeni, upravljani in izkoriščeni.

12 točk: 11-12 t = odl (5) 9-10 t = pdb (4) 8 t = db (3) 6-7 t = zd (2)

- Dijaki so svoje video filme ali pptx predstavitve predstavili pri uri (slike 3,4,5).

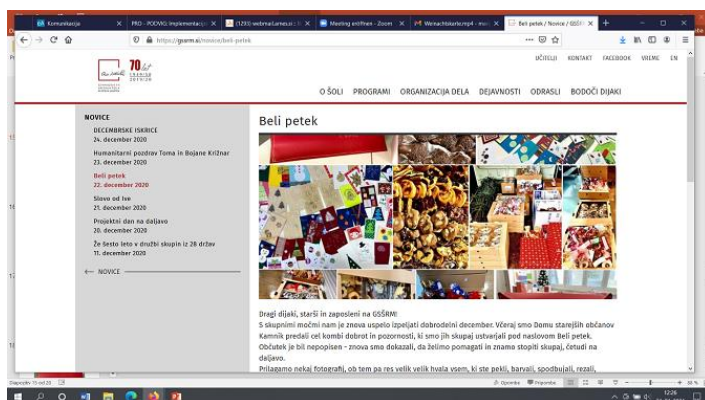


Slike 3,4,5: video filmi – predstavitve dijakov

- Po vsaki predstavitvi smo s pomočjo kriterijev uspešnosti argumentirano ocenili posamezne elemente predstavitve.

³⁻⁵Vir: <https://www.gssrm.si/novice/beli-petek>

- Nekaj filmov dijakov smo objavili tudi na šolski spletni strani šole, skupaj s prispevkom o projektu (slika 6).



Slika 6: Prispevek o projektu na šolski spletni strani

3.3 Odzivi dijakov

Dijaki so se na ta način dela odzvali izredno pozitivno:

- Bilo je zabavno in koristno.
- Nekaj dobrega sem storil za druge.
- Prijetno sem se počutil, bilo je lepo delati.
- Nemščine sem se naučil več, ker sem moral izboljševati besedilo in večkrat vaditi izgovorjavo, dokler ni bila primerna za predstavitev.
- Na spletu sem našel možnosti uriti pravilno izgovorjavo, česar do sedaj nisem poznal.
- Porabil sem veliko več časa, kot za običajno učenje, vendar mi je bilo všeč.
- Samostojno ali s pomočjo sošolcev sem se naučil novih stvari (montaža videa, snemanje zvoka)
- Lahko sem sam izbral način, kako bom predstavil izdelek.
- Lahko sem pokazal, kar dobro znam in v čem sem dober.
- Bilo je težje, kot sem pričakoval.
- Zame je bilo novo in zanimivo, da sem lahko sodeloval pri izdelavi kriterijev in pri ocenjevanju.
- Prvič sem bil v vlogi ocenjevalca izdelkov svojih sošolcev, kar ni bilo enostavno.
- Še bi sodeloval pri podobnih aktivnostih.

4. Zaključek

Predstavljen način dela pomeni novo izkušnjo, povezano tako s pozitivnimi občutki in spoznanji kot tudi z dvomi.

Positivno nas je presenetilo dejstvo, da so pri projektu sodelovali tako jezikovno močnejši kakor tudi šibkejši dijaki, ki so sicer manj motivirani za delo. Pravijo, da jih je k sodelovanju pritegnila vsebina in svoboda izbire načina izražanja. Tako so vsi tipi, tako auditivni kot vizualni ali kinestetski, lahko izbrali kanal in način izražanja. (Pertot Tomažič, 2017)

⁶Vir: <https://www.gssrm.si/novice/beli-petek>

Prav tako nas je navdušilo, da so se dosledno držali navodil in rokov ter po najboljših močeh upoštevali povratno informacijo, kar kaže na veliko stopnjo odgovornosti, če jim zaupamo in če jih hkrati z nalogami intelektualno ne podcenjujemo.

Dobro je bilo, da nam je projekt ponudil življenjsko in avtentično učno situacijo, v kateri so bile vse dejavnosti smiselne in osmišljene in so omogočale razmislek o kompetencah podjetnosti, ki smo jih razvijali in jim vsak zase pripisali večji ali manjši pomen.

Kljub dolgoletnim izkušnjam v poučevanju ali prav zaradi njih smo imeli kar nekaj težav s kriteriji uspešnosti, saj smo se spraševali, ali je prav pri pouku tujega jezika ocenjevati še kaj drugega, kot jezikovne kompetence. Ker so bile ocene dobre, smo podvomili o objektivnosti teh ocen in smo o tem govorili tudi z dijaki. Tudi zanje je bila to nova in neobičajna izkušnja. Bili so mnenja, da so elementi ocene resnično drugačni kot običajno, vendar so dobre ocene zaslužene. V različne aktivnosti in izdelek so vložili veliko več truda, potrebno je bilo veliko različnih znanj in sposobnosti. Intelektualno so bili veliko bolj izzvani, zato je bilo njihovo delo povezano s prijetnimi spomini. Njihova opažanja se dejansko navezujejo na spoznanja znanstvenikov, da se stvar, s katero se ukvarjamo intenzivneje in z več vidikov, trajnejše shrani v možganih (Spitzer, 2016).

Ugotavljamo tudi, da učitelji in dijaki potrebujemo še veliko vaje in razmisleka pri ocenjevanju kompetenc podjetnosti in izdelavi kriterijev uspešnosti po principih formativnega spremljanja. Tukaj nam bo v pomoč publikacija EnterComp: Okvir podjetnostne kompetence.

Prav tako bomo pri izdelavi kriterijev uspešnosti v bodoče večjo težo namenili jezikovnim kompetencam.

Podoben način dela je mogoč pri večini predmetov. Pri načrtovanju najprej ugotovimo, kakšen pristop dovoljuje in omogoča učna snov. Nato preučimo, katere kompetence razvijamo skozi ta pristop. Pri izdelavi kriterijev uspešnosti pa uravnotežimo kompetence in učno snov.

5. Literatura

- Holcar, N. idr., (2008). *Učni načrt: Nemščina – gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: un_nemscina_gimn.pdf (edus.si)
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajtnar, J., Eržen, V., Kerin, M., (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: ZRŠŠ.
- Pertot Tomažič, J. (2017). *Vidim, slišim, čutim ali NLP v razredu*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci MINDfulness 2017. Prispevek pridobljen s: <http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov1>
- Polšak, A. (ur). (2019) *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca*. Celovec: Mohorjeva založba.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Švraka je po izobrazbi profesorica nemščine. Na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra poučuje nemščino. Je certificirana izvajalka jezikovne diplome DSD I. Prav tako je bila pobudnica mednarodne izmenjave ki jo v sodelovanju s sodelavkami organizira že 16 let. Je tudi vodja šolskega projektnega tima PODVIG, zato pri svojem delu izhaja iz prepričanja, da so poleg učne snovi prav tako pomembne kompetence podjetnosti in jih pri pouku na različne načine tudi razvija.

Antični dnevi – pridobivanje znanja in spodbujanje kreativnosti

Antiquity Days – Acquiring Knowledge and Promoting Creativity

Tina Weilguny

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

Povzetek

Dnevi dejavnosti v osnovni šoli, ki so v prispevku v uvodu predstavljeni preko analize koncepta, so odlična priložnost, da se učni proces usmeri v problemski pristop, uporabo sodobnih pedagoških pristopov in razvijanje kompetenc pri učencih, specifično spodbujanje kreativnosti. V izrazito medpredmetnih okvirih, ki tudi učence osvobajajo njihovih rednih obveznosti in omejitev, se lahko proces na šoli zastavi tako, da so učenci ob večji pestrosti in raznolikosti dogajanja bolj motivirani za delo. Ob spodbujeni njihovi lastni aktivnosti in prostoru za kreativnost pa je tudi znanje, ki ga usvojijo, bolj poglobljeno in trajno.

Na OŠ Alojzija Šuštarja vsak razred na razredni stopnji en dan dejavnosti posveti klasičnosti. Ti dnevi tvorijo smiselno povezan teden, ki ga imenujemo antični dnevi. Antični dnevi imajo skupno rdečo nit, ki povezuje celotno vertikalno od prvega do petega razreda. V prispevku je kot primer dobre prakse predstavljena konkretna izvedba dejavnosti skupaj s teoretičnimi izhodišči v ozadju. Izpostavljen je predvsem vidik tega, kako se lahko z izvedbo dni dejavnosti znotraj šole preko vertikalno združujoče aktivnosti tako učenci kot pedagoški delavci povezujejo okoli skupnega projekta, vključujejo nove pristope in medpredmetne povezave in se tako preko določenih aktivnosti povezujejo na ravni celotne razredne stopnje. Prispevek želi v zaključku predstaviti tudi konkretne prednosti in koristi izvedbe dni dejavnosti na omenjeni način in ponuja razmislek o možnih nadgradnjah in izboljšavah.

Ključne besede: antični dnevi, dan dejavnosti, kreativnost, medpredmetno povezovanje, vertikala, znanje.

Abstract

School activity days at primary schools, which are presented in this paper are an excellent opportunity to focus the learning process on a problem-based approach, using modern pedagogical approaches and developing pupils' competences, specifically fostering creativity. In a highly cross-curricular framework, which also frees pupils from their regular obligations and constraints, the school process can be designed in such a way that pupils are more motivated to work, given a greater variety and diversity of activities. With their own activity stimulated and ample space for creativity, the knowledge they acquire is more profound and longer-lasting.

At Alojzij Šuštar Primary School, each class at primary level dedicates one day of the school activity days to the classics. These days form a meaningfully connected week, which we call Antiquity Days. The Antiquity Days have a common thread that connects the whole vertical from first to fifth grade. In this paper, a concrete implementation of the activities is presented as an example of good practice, together with the theoretical background. In particular, it highlights the aspect of how the implementation of activity days within the school, through a vertically unifying activity, can bring together both pupils and teachers around a common project, incorporating new approaches and cross-

curricular integration. The paper aims to present the concrete advantages and benefits of implementing activity days in this way and offers reflections on possible upgrades and improvements.

Keywords: Antiquity Days, creativity, cross-curricular approach, knowledge, school activity days, vertical integration.

1. Uvod

Del obveznega programa v osnovnih šolah so tudi dnevi dejavnosti. S pomočjo teh dni so učenci deležni pouka na malo drugačen način. Takrat pride do izraza tudi njihova (bolj) ustvarjalna plat in velika večina učencev je za pridobivanje tovrstnega znanja bolj motivirana kot za učenje rednih predmetov.

V Zavodu sv. Stanislava enega večjih poudarkov namenjamo klasičnosti. V okviru zavoda deluje klasična gimnazija, prizadevamo pa si, da je tudi osnovna šola klasično obarvana. Tako se učenci predmetne stopnje seznanjajo s klasično kulturo in latinskim jezikom. V šestem razredu imajo vsi predmet, ki se imenuje klasična kultura, od sedmega razreda naprej pa imajo možnost, da imajo še naprej predmet klasična kultura, ki se izvaja enkrat tedensko, ali pa si izberejo predmet imenovan klasična kultura z latinščino, kjer imajo več latinskega jezika. Ta predmet se izvaja dve uri tedensko.

Da pa se seznanitev z antiko ne začne šele na predmetni stopnji, se učenci z njo srečajo že na razredni stopnji. Učiteljica klasične kulture pride nekajkrat v razred in jim predstavi učne vsebine, ki jih obravnavajo pri pouku, še s stališča antike. Tako na primer po obravnavi tematskega sklopa *skupnosti* v 2. razredu spoznajo tudi rimsko družino in narišejo družinsko drevo z latinskimi izrazi.

Drugi del, ko učence razredne stopnje seznanimo z obdobjem klasičnih civilizacij antike, na razredni stopnji predstavlja projektni teden dejavnosti. Ti dnevi dejavnosti, ki se od prvega do petega razreda odvijajo v istem tednu, so poimenovani s skupnim imenom »antični dnevi«. V tednu dni preko različnih dejavnosti in delavnic učenci pridobivajo in utrjujejo svoje znanje o antičnih temah, ki so povezane z njihovim vsakdanom in snovjo v šoli ter imajo priložnost, da se s tematiko srečujejo na drugačen način.

V tem prispevku se bomo najprej dotaknili samega termina »dan dejavnosti« ter si ogledali, kakšne cilje naj bi zasledoval. Za tem pa bo kot koncept podrobneje predstavljena zgoraj navedena dobra praksa antičnih dni. Pri tem bo posebej izpostavljeno povezovanje petih dni dejavnosti po vertikali v enovito dejavnost, ki z elementi medpredmetnosti povezuje tudi pedagoški aktiv. Prikazana bosta načrtovanje in organizacija, na kakšne načine učenci pridobivajo in utrjujejo znanje ter kako se jih spodbuja za kreativnost.

2. Dan dejavnosti

Če bi vprašali učence, kdaj gredo raje v šolo – ko poteka običajen pouk, ali ko imajo športni ali kulturni dan – bi večina izbrala slednjo možnost. Dnevi dejavnosti so lahko resnično pestri in bogati. Še večjo vrednost pa jim lahko damo, če imamo možnost, da jih povežemo v neko smiselno celoto in jim dodamo skupno rdečo nit. Pri tem moramo paziti, da so dejavnosti prilagojene otrokovi starosti in sposobnostim.

»Dnevi dejavnosti so tisti del obveznega programa osnovne šole, ki medpredmetno povezujejo discipline in predmetna področja v predmetnik osnovne šole.« (Dnevi dejavnosti,

b.d., str. 1) Njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo določa letni delovni načrt šole. Namenjeni so vsem učencem in so razporejeni skozi celotno šolsko leto. Učenci med temi dnevi utrjujejo in povezujejo znanje, ki so ga pridobili pri posameznih predmetih. Poleg tega to znanje lahko uporabijo in nadgrajujejo s praktičnim učenjem (Dnevi dejavnosti, b.d.).

Učenci imajo radi dneve dejavnosti zaradi različnih dejavnikov. Znanje pridobivajo na način, ki je drugačen od običajnega. Velikokrat, ko spontano vsrkavajo nove informacije in znanja, sploh ne vedo, da se učijo. Podobno je pri utrjevanju že znanega. Ker učenje poteka na drugačen način, so pogosto bolj radovedni in vedoželjni.

Če dobijo osnovna navodila in se jim za tem pusti prosta pot, lahko zacvetijo tudi v svoji ustvarjalnosti. V času dni dejavnosti učenci pridobivajo različne izkušnje in znanja, razvijajo spretnosti in rešujejo raznolike probleme. Velika prednost dni dejavnosti je, da dejavnosti spodbujajo učence k medsebojnemu sodelovanju, ob tem pa k sodelovanju spodbujajo tudi učitelje. (Dnevi dejavnosti, b.d.)

Namen tega prispevka ni podrobna obravnava koncepta dni dejavnosti, ki so kot del obveznega programa osnovne šole dobro poznani vsem, ki delujejo na tem področju. Na osnovi izhodiščnega vprašanja, kako dneve dejavnosti pripraviti tako, da bodo koristni za učence in šolo, želi prispevek v nadaljevanju ovrednotiti konkreten primer, ki smo ga kot dobro prakso prepoznali na OŠ Alojzija Šuštarja. V prispevku ni poudarek le na posamičnem dnevu dejavnosti, ampak na sklopu dni dejavnosti, ki preko enotne rdeče niti izrazito izpostavljajo medpredmetno povezovanje in vključujejo učence celotne razredne stopnje.

3. Antični dnevi

Antični dnevi na OŠ Alojzija Šuštarja so dnevi dejavnosti, kjer učenci razredne stopnje na različne načine pridobivajo in utrjujejo znanje (pogosto povezano s področjem zgodovine in klasične kulture). Ob tem so s pomočjo različnih delavnic intenzivno angažirani in v veliki meri spodbujeni h kreativnosti.

Organizirajo se za učence od prvega do petega razreda. Idejni vodja je učiteljica klasične kulture, ki vsako leto izbere rdečo nit, ki je vezana na obdobje antike. Če je to primerno, se izbere okrogla obletnica znamenitih dogodkov iz preteklosti (rojstvo, smrt pomembnih osebnosti, ustanovitev antičnega mesta na slovenskih tleh ...), v nasprotnem primeru pa se kot rdečo nit izpostavi povezava z določenim vsebinskim sklopom, ki je po možnosti kar najbolj povezujoč za celotno razredno stopnjo.

Pri organizaciji in v še večji meri pri izvedbi so vodji antičnih dni v pomoč tudi učitelji drugih predmetnih področji (likovna umetnost, ples, tehnika¹, šport in glasbena umetnost) pa tudi razredni učitelji, učitelji oddelkov podaljšanega bivanja in spremljevalci.

3.1 Tipičen potek antičnih dni

Antični dnevi se odvijajo v spomladanskem času. Trajajo en teden. Vsak razred od prvega do petega razreda ima en dan v tem tednu svoj dan dejavnosti, svoj antični dan. Običajno začnejo s ponedeljkom prvi razredi, nato sledijo drugi in tako naprej do petka, ko so na vrsti peti razredi. V petek se zaključi tudi postavljanje razstave, ki nastaja cel teden. Kot zaključek antičnih dni sledi sklepna prireditev, ki se imenuje *latinsko popoldne*, kjer učenci razredne

¹ Tehnika je v specifikih OŠ Alojzija Šuštarja izvajana v obliki predmeta imenovanega praktikum.

stopnje predstavijo, kaj so se naučili v tem tednu (predstava, ples, igranje flavte ...), sodelujejo pa tudi učenci predmetne stopnje, ki lahko v obliki projektne dela pripravijo kakšno kratko predstavo z antično tematiko.

V prvi triadi se vsako jutro srečajo vsi učenci prvih treh razredov, kjer prisluhnejo učencem drugih razredov, kaj so počeli prejšnji dan in poslušajo kratek nagovor učiteljice klasične kulture, ki predstavi dan in pa morda nekaj zanimivosti povezanih z rdečo nitjo celotnega tedna. To, da se srečajo vsi skupaj, pripomore k večjemu povezovanju med razredi in ustvarjanju celote tedna dejavnosti. Kljub temu, da imajo učenci le en dan dejavnosti, tudi teh 15 minut v začetku dneva pomaga k ustvarjanju občutka celovitosti antičnega tedna, gradi pričakovanja (ne le za ta teden, ampak tudi za drugo leto – v smislu: »Ko bom večji, pa bom lahko poleg tega, kar delam letos, delal še to in ono ...«).

Po kratkem skupnem uvodnem delu se večina učencev vrne k pouku, tisti, ki imajo antični dan, pa nadaljujejo z njim. Oblečejo se v rimska oblačila in s tem tudi z obleko nakažejo, da je ta dan drugačen, da vstopajo v nek drug čas. Za učence nižjih razredov je prav ustvarjanje primerne okolja eden ključnih elementov, ki pripomorejo k temu, da je dan zanje pravo doživetje. Učenci prvega in drugega razreda imajo dan zasnovan tako, da se v večjem delu izvaja delavnice, kjer so relativno svobodni in lahko krožijo od ene do druge. Zaradi izrazite potrebe po gibanju je vedno ena od dejavnosti tudi antično-športno obarvana. Takrat se vsi učenci združijo skupaj in pomerijo v različnih športnih ali plesnih veščinah.

V tretjem, četrtem in petem razredu se običajno učenci razdelijo v dve ali več skupin. Vsaka skupina ima svojo dejavnost. Včasih se skupine zamenjajo, včasih so učenci samo na delavnicah, ki so jih izbrali in ne izkusijo vseh. Dejavnosti in delavnice so raznolike. Zasnovane so tako, da so zanimive učencem z različnimi interesi in zanimanji. Nekje uživajo bolj eni, drugje drugi, vedno pa je dan dovolj pestro zasnovan, da ne morejo učenci glavnine dneva preživeti ob dejavnostih, ki jim ne bi ustrezale.

Nekatere dejavnosti, kot so delavnice z mozaiki in glino, se nadgrajujejo po vertikali, ostale dejavnosti in delavnice pa se vežejo na posamezne razrede. V prvem in drugem razredu, kjer se učenci veliko naučijo še preko igre, izdelujejo različne lutke, ki so povezane s tematiko tistega tedna. Včasih se seznanijo tudi z antičnimi miti in priredijo pravo predstavo. V drugem razredu vadijo fino motoriko tako, da izdelujejo antični nakit, ker pa se pri rednih urah seznanijo tudi z rimskimi številkami, ustvarijo personalizirani kovanec (kakršen bi bil, če bi bili oni cesarji ali poveljniki) in se preko praktičnega izdelka denimo naučijo, da na teh kovancih ni bilo števil, saj se je njihova vrednost določala drugače. Učenci na delavnicah ustvarjajo ob pomoči mentoric ali mentorjev, ki jim med vsako delavnico ne-frontalno povedo določena »zanimiva dejstva«, vsebinske poudarke, ki jih zanje pripravi in izbere učiteljica klasične kulture.

V tretjem razredu športno aktivnost nadomesti arheološka delavnica na terenu, kjer učenci na poenostavljen in praktičen način spoznajo delo arheologa in vrednost kulturne dediščine. Učenci postajajo bolj kreativni, ko s pomočjo legokock ali kartona in barv naredijo rekonstrukcijo znamenite stavbe, ustvarijo in zaigrajo antično družabno igro, ali pa spečejo piškote v obliki antičnega kovanca.

V četrtem razredu poleg mozaika spoznajo tudi freske in ustvarijo svojo. Če je rdeča nit povezana z glasbo, se na blok flavto¹ naučijo antične melodije. Spoznajo lahko tudi, kako je potekala šola v antiki, z voskom napolnijo voščeno tablico in tekmujejo s sošolcem, ki ima šolski tablični računalnik, kdo bolje opravi posamične izzive. Če je osrednja nit povezana z

¹ Blok flavte se pri glasbeni umetnosti sistematično učijo vsi učenci.

vojsko, spoznajo različne vojaške taktike, če je nit povezana z arhitekturo, zgradijo rimske mostove.

V petem razredu si naredijo svoj ščit in prisluhnejo pravemu rimskemu vojaku, ki jim pokaže svojo opremo. Prav tako si v petem razredu ogledajo arheološke parke antične Emone in pripravijo različne antične jedi. Zgodilo pa se je tudi, da so zgradili rimsko cesto z enakimi plastmi kot stari Rimljani.

3.2 Prilagoditve izvajanja zaradi epidemije v šolskem letu 2020/2021

Če primerjamo tipičen potek antičnih dni s šolskim letom 2020/2021, je bilo zaradi izrednih razmer (epidemija) potrebno marsikaj prilagoditi. Veliko dejavnosti, s pomočjo katerih so učenci intenzivneje pridobivali in utrjevali znanje, se zaradi danih ukrepov ni smelo izvajati.

Tako smo v tem šolskem letu morali opustiti kuhanje antičnih jedi, kjer učenci na praktičen način spoznajo prehrano in glavne sestavine prehrane v antiki. Ker pri tem sodelujejo vsa čutila, si učenci ta znanja dobro in radi zapomnijo. Prav tako učenci niso mogli v živo videti ostankov Emone, ki omogočajo pogled v antiko *in situ*.

Vseeno smo organizirali dejavnosti, kjer je bil prisoten gib, učenci so po posameznih točkah reševali različne probleme. Pomanjkljivost je bila tudi to, da se učenci različnih razredov niso smeli mešati in tako ni bilo prisotnega medsebojnega sodelovanja med oddelki in v prvi triadi skupnega uvoda. Namesto tega smo pripravili poučna in zanimiva filmčka, ki so jih učenci pogledali namesto skupnega uvoda. Zaradi prepovedi zbiranja večjega števila ljudi, smo bili primorani opustiti tudi zaključno prireditev.

3.3 Pridobivanje znanja

Učenci s pomočjo antičnih dni pridobivajo in utrjujejo znanja in veščine na raznolike načine. S praktičnimi delavnicami uporabljajo pridobljeno znanje, ga nadgrajujejo in na višjih taksonomskih ravneh tudi dvigujejo na raven ustvarjanja. Še pomembnejše kot usvajanje in utrjevanje znanja pa se zdi usvajanje in nadgrajevanje določenih kompetenc.

Učne oblike in metode, ki se uporabljajo pri izvajanju delavnic, so raznolike. Učenec določene dejavnosti izvaja individualno, določene v paru, spet druge v skupini. Nekatere vsebine so učencem predstavljene frontalno, učitelj uporablja metodo razlage, projekcije ali razgovora, večina vsebine pa je posredovana spontano ob različnih dejavnostih.

Pri izvedbi antičnih dni se držimo tudi načel, ki jih navaja Marentič Požarnik, ko povzema razlike med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na učenje. Marentič Požarnik (2018) piše, da je učenje aktiven proces. Učenec aktivno rekonstruira ideje, poustvarja lastno znanje, kar pride v ospredje pri antičnih dnevih zlasti pri delavnicah, kjer učenci ustvarjajo likovne izdelke (npr. oljenke iz gline). Učenje je po Marentič Požarnik (2018) tudi vključevanje domišljije, kar učenci počnejo skoraj pri vsaki dejavnosti na antičnem dnevu.

Kot nadaljuje Marentič Požarnik (2018), je učenje tudi socialen proces, kjer učenec v skupinskem dialogu lušči pomen naučenega. To opazimo pri antičnih dnevih, ko učenci gradijo rekonstrukcijo določene zgradbe ali iščejo ostanke v pesku. Pomemben element pri tem je tudi gradnja skupnosti – bodisi preko skupnih začetkov učencev prve triade, bodisi preko ustvarjanja skupne razstave, ki nastaja med tednom, bodisi preko kakega velikega skupnega projekta.

Zlasti v prvi triadi se v zadnjih letih trudimo, da je vsaj ena ura v tem dnevu načrtno namenjena športni aktivnosti, seveda v povezavi z osrednjo temo (ples, olimpijske igre, igre z

žogo v antiki). Kot pišeta Kolb in Miltner (2005), ima gibanje pri učenju zelo pomembno vlogo. Za optimalen telesni, duhovni in duševni razvoj otroci potrebujejo dve do tri ure gibanja vsak dan. Ker se je način življenja tako zelo spremenil, nekateri gibanja niso deležni v po-šolskem času, zato je dobro, če je zagotovljeno tudi v šolskem času. Tudi sicer učenci boljše in lažje sodelujejo pri drugih dejavnostih, če imajo vmes tudi fizično aktivnost. Oražem Grm (2018) tako navaja, da (če pogledamo z vidika teorije celostnega razvoja) gibalno udejstvovanje razvija tudi tiste veščine razvojnih področji, ki so pomembne za šolsko uspešnost. Dodatno pa preko športa učenci gradijo tudi kompetence za sodelovanje, razumevanje in upoštevanje pravil ter do določene mere občutenje priznanja in razvijanje samozaupanja (Kolb in Miltner, 2005).

Eno od načel je tudi, da pri učenju niso pomembne vsebine, ampak sam proces učenja (Marentič Požarnik, 2018). Vsebine so lahko podane spotoma. Učitelji stopajo v vlogo mentorjev. Določene vsebine, ki jih učenci lahko usvojijo kot neposredno znanje, so pripravljene in posredovane v majhnih »paketkih zanimivih dejstev«, ki jih učitelj-mentor deli ob procesu aktivnega ustvarjanja. Tudi povratne informacije, ki jih tekom dneva prejemajo učenci, se ne nanašajo samo na njihove izdelke, ampak v večji meri na proces in njihov odnos. Pri tem je izredno pomembno, da se učitelji, ki izvajajo delavnice, od njihovega snovanja dalje zavedajo, katere kompetence želijo izgrajevati s posameznimi delavnicami in z dnevom dejavnosti v celoti. Le na ta način lahko aktivno spodbujajo učence v tej smeri ter jim dajejo (tudi za ta namen) relevantne povratne informacije.

V ozadju celotnega procesa posvečamo pozornost tudi temu, da bi učenci preko izvajanja dejavnosti pridobili pozitivno izkušnjo, začutili možnost nekoliko drugačnega dela in odnosov v šolskem okolju in da bi tako učenci kot učitelji ozavestili, da v šoli niso zgolj zaradi pridobivanja znanja, ampak tudi zaradi tega, da se naučijo sodelovati, (umetniško) izražati in povezovati z drugimi.

3.4 Medpredmetno povezovanje in spodbujanje kreativnosti

Eno osrednjih načel izvajanja antičnih dni je problemski pristop k učenju, ki daje velik poudarek medpredmetnemu povezovanju. Tako učenci z dejavnostmi povezujejo različna predmetna področja: šport, likovno področje, spoznavanje okolja, slovenščino, pa tudi glasbo.

Ena osrednjih kompetenc, ki jih želimo razvijati s pomočjo povezovanja različnih predmetnih področij, je kreativnost. Pristop, ki ga v največji meri uporabljamo v ta namen, je izvajanje delavnic. Pri delavnicah učenci dobijo osnovna navodila, potem pa pustijo domišljiji prosto pot. Ustvarjamo okolje, kjer se pri učencih spodbuja kreativnost. Vorderman (2017) piše, da je veliko vzrokov, ki lahko zavirajo ustvarjalnost. To je lahko strah pred neuspehom, nepopolno razumevanje, občutek »blokade«, perfekcionizem in odlašanje. Veliko od naštetih vzrokov se je mogoče izogniti, če ustvarimo pozitivno okolje. Učenec mora vedeti, da bo njegov izdelek v vsakem primeru unikaten in dober, če se bo pri njegovi izdelavi potrudil. Prav tako je mogoče z načrtovanjem ustvariti okolje, v katerem se učenec počuti sproščeno in v katerem ga ni strah vprašati, če česa ni razumel. Če se mu porodi občutek »blokade«, lahko preide na drugo delavnico, ali pa si pogleda, na kakšne načine ustvarjajo njegovi sošolci. Seveda moramo mentorji preprečiti, da bi otrok begal sem in tja in odlašal s svojim izdelkom.

V prvi triadi je proces delavnic pogosto zasnovan tako, da učenec kroži od ene delavnice k drugi. Tako gre lahko, če prej konča, naprej k drugi delavnici in lahko naredi več krogov. Medtem ko nekdo, ki je bolj temeljit, ostane dlje časa na eni delavnici in morda do kakšne sploh ne pride. Izrazito pomembno je, da učitelj, ki je učencu v tem procesu mentor, razume, kaj so določene kompetence, ki se jih lahko učenec ob tem uči ter da učenca do določene mere pozna.

Tako lahko učitelj učenca usmerja k večji vztrajnosti, ali pa premagovanju strahu pred nepopolnostjo.

Izvajanje delavnic je odličen pristop, saj si učenci izjemno veliko zapomnijo s pomočjo praktične uporabe znanja. Kolb in Miltner (2005) navajata, da si zapomnimo približno 90 % tega, kar sami počnemo, in le 70 % tega, kar vidimo in slišimo ali kar sami rečemo. Tako si učenci kar največ tudi sami zapomnijo, saj je dejavnost praktično obarvana. Učenci se lažje učijo, če je vključenih več čutil, za kar si prizadevamo pri določenih delavnicah, kot je recimo priprava antičnih jedi.

3.5 Vertikala od prvega do petega razreda

Posebnost antičnih dni je, da se izvajajo vsako leto od prvega do petega razreda. Rdeča nit je enaka za vse razrede, dejavnosti pa so prilagojene njihovi starosti in sposobnostim. Kljub temu, da delavnice ne potekajo po enakem modelu za vse razrede, je v njih velika koherentnost in predvidljivost v njihovi progresiji skozi leta.

Ena od dejavnosti, ki poteka po celotni vertikali in učencem predstavi preteklo obdobje, jim omogoča tudi veliko mero lastne ustvarjalnosti ter je enotna za vse, je izdelava mozaika. Učenci se na različne načine, ki so vezani na njihove sposobnosti, seznanjajo s to tehniko. V prvem razredu delajo slike iz večjih kvadratov iz papirja, v drugem imajo že manjše ploščice, ki jih lepijo na lonček. V tretjem urijo fino motoriko z malimi papirnatimi kvadrati, v 4. ali 5. razredu pa nastajajo že prave mozaične umetnije. Motivi so odvisni od rdeče niti, sama tehnika in materiali pa ostajajo iz leta v leto vezani na sposobnosti učencev glede na njihovo starost. Tako po vertikali učenci nadgrajujejo svoje znanje glede na svoje sposobnosti. Primer lepo ponazori tudi eno od glavnih idej antičnih dni, ki je v tem, da učenci iz leta v leto bolj poglobljeno, nadgrajeno pristopajo do podobnih izzivov in tako opazujejo tudi svoj napredek.

Na podoben način se srečujejo tudi z antičnim materialom – z glino, kjer ustvarjajo glede na rdečo nit in svoje sposobnosti skoraj v vsakem razredu. Dodatno na podlagi pozitivnih izkušenj težimo k temu, da kljub starostni raznolikosti vsi učenci razredne stopnje naredijo nek skupen izdelek. Tako so pred leti prav vsi učenci od prvega do petega razreda sodelovali tako, da je vsak narisal antični motiv, ki je potem krasil končni izdelek – veličastni Trajanov steber. Vsak učenec, pa naj bo to prvošolček ali petošolec, prispeva, kar zmore, glede na svoje sposobnosti. Skupen končni izdelek je v ponos vsem in jih še bolj povezuje.

Tekom tedna nastaja tudi razstava izdelkov. Včasih so na tej razstavi poročila dneva, ki si jih z veseljem preberejo tako starejši kot tudi mlajši učenci, saj jih zanima, kaj so spoznavali in delali učenci drugih razredov. Ker se dnevi dejavnosti odvijajo za vse razrede v istem tednu, to spodbuja občutek enovitosti in povezanosti med učenci, tudi med tistimi, ki niso iz istega oddelka. Ko si učenci ogledujejo izdelke na razstavi, se veselijo, da bodo tudi oni lahko nekaj podobnega ustvarjali, ko bodo večji. Tako imajo že svoje ideje, so kreativni. Prav tako se ob ogledu razstave radi pogovarjajo z učiteljico ali pa med seboj. Na ta način kažejo in utrjujejo znanje, ki so ga pridobili. Njihovi komentarji se vežejo na snov, v večini pa grede v primerjavo, kako so oni nekaj naredili in kako drugi učenci ter na ta način prestopajo tudi v presojanje tega, kaj je bolj avtentično.

Velika prednost pri povezovanju vertikale od prvega do petega razreda je tudi to, da se med seboj ne povezujejo le učenci, ampak tudi učitelji. Prisotna je medsebojna pomoč in sodelovanje, ki pri običajnem pouku ali dnevu dejavnosti zgolj posameznega oddelka ne pride toliko do izraza. Tako učitelje kot tudi učence vseh razredov pa v celoto poveže tudi končna prireditev *latinsko popoldne*, kjer sodelujejo vsi.

4. Zaključek

Antični dnevi so dnevi dejavnosti, ki se izvajajo od prvega do petega razreda. V enem tednu se razvrstijo vsi učenci, začeni z najmlajšimi. V večji meri (z izjemo ogleda arheoloških ostankov antične Emone) se izvajajo v šoli in njeni okolici. Tovrstno izvajanje dejavnosti lahko prinaša različne prednosti. Ker se pouk izvaja na matični šoli, ni stroškov prevoza in vstopnin. To seveda ne pomeni, da ni nobenih stroškov, saj nastanejo stroški za različne materiale, je pa končni znesek manjši, kot bi bil za prevoz in udeležbo na programu v zunanji instituciji. Ker se dejavnosti odvijajo na matični šoli, ni težav z obroki, ki jih učenci pojedjo ob urah, kot bi jih sicer. Velika prednost so tudi izvajalci, ki so učencem znani učitelji. Učitelji poznajo različne specifične učencev in tako lahko prilagajajo tudi način izvedbe. Tudi učitelji se ob tovrstnem delu povezujejo med seboj in nadgrajujejo svoje profesionalne medsebojne odnose.

Antične dneve uspešno izvajamo že več let. Problem se pojavi, ko nastopi izredna situacija, v našem primeru epidemija. Takrat prednosti kar naenkrat postanejo pomanjkljivosti. Skupinski uvodi, ki povezujejo učence več oddelkov, morajo biti ukinjeni. Če je situacija še slabša, da poteka pouk na daljavo, učenci na daljavo ne začutijo tovrstne povezanosti in celovitosti. Prav tako ni možno videti arheoloških ostankov, ki vsaj malo spodbudijo domišljijo in predstavijo učenca, kako je določena stvar v preteklosti izgledala, in mu prebudijo zavest o ohranjanju kulturne dediščine. Žal so v taki situaciji učenci prikrajšani tudi za pripravo antičnih dobrot. Z iznajdljivostjo in inovativnostjo smo, kot je bilo nakazano, nekatere dejavnosti prilagodili, nekatere pa smo morali začasno ukiniti.

V prihodnje bi bilo potrebno v načrtovalni aktiv bolj intenzivno vključiti več učiteljev, ki bi pripomogli k večji raznolikosti dejavnosti in razbremenitvi ostalih učiteljev. Prav tako bi bilo dobro še bolj ozavestiti cilje, ki jih želimo v času antičnih dni doseči. Če so cilji bolj ozaveščeni, je učencu lažje dati primerno povratno informacijo. Ta povratna informacija lahko učencu pomaga in ga še bolj spodbudi za nadaljnje delo. Tako postaja učinkovitejši, bolj ustvarjalen in več doseže.

Tovrstni dnevi dejavnosti po vertikali od prvega do petega razreda so se na naši šoli izkazali za zelo uspešne. Poleg krepitve kompetenc, kot je na primer kreativnost, in pridobivanja (medpredmetnega) znanja na pestre in zanimive načine, se v tem tednu med seboj povezujejo tudi učenci in učitelji ter krepijo medsebojne odnose.

5. Literatura in viri

- Dnevi dejavnosti*. (b.d). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf
- Kolb, K. in Miltner, F. (2005). *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- Oražem Grm, B. (2018). *Otrok in gibanje v prostem času: Zagotovilo za skladen razvoj. Zdravje*. Pridobljeno s <https://www.zdravje.si/otrok-gibanje-v-prostem-casu>
- Vorderman, C. (2017). *Kako se (na)učiti? : priročnik za učinkovito uspešno učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

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

Spodbujanje motivacije pri pouku na daljavo v nižjem poklicnem izobraževanju

Stimulating Motivation for Remote Studying at Lower Vocational School

Petra Naglič

*Srednja šola Jesenice
petra.naglic@ssj-jesenice.si*

Povzetek

Dijaki v nižjem poklicnem izobraževanju imajo za vpis v srednjo šolo na izbiro manjše število poklicnih programov, zato poklic, ki ga izberejo, pogosto ni tisti, ki bi si ga želeli. Pouk na daljavo pa predstavlja še dodaten dejavnik manjše motivacije za učenje.

Za uspešne rezultate pouka na daljavo je, poleg natančno dogovorjenih pravil, pomembna motivacija dijakov. Motivacija za učenje pomembno vpliva na udeležbo in zavzetost dijakov pri pouku na daljavo ter na njihove ocene, motiviran dijak bo lažje opravil vse potrebno, da bi si zagotovil uspeh.

Namen prispevka je predstaviti, kako dijake motivirati, da bodo redno obiskovali pouk na daljavo preko videokonference in na koncu šolskega leta dosegli pozitivni učni uspeh. Za večjo motivacijo so dijaki s pomočjo timskega dela na praktičnem primeru odprtja računa pri banki imeli možnost spoznati, kako lahko zmanjšajo zunanje vplive na svoje učenje, kako odpravijo napačne ocene o lastni nesposobnosti ter kako v učenju najdejo smisel.

Dijaki, ki so pouk na daljavo preko videokonference redno obiskovali, so bili uspešni in tako so spoznali, da njihov trud, vložen v učenje, omogoča doseganje občutka uspešnosti.

Ključne besede: motivacija, notranja motivacija, razredna klima, timsko delo, uporabno znanje, ustvarjalnost, zunanja motivacija.

Abstract

Students enrolling into Vocational School have only a handful of different courses and programs to pick from, consequently after graduating, the profession they are qualified for might not be their first option or dream job. In addition, remote studying is also a factor that contributes to the lack of motivation for students.

For remote studying to be successful, students must not only follow the prearranged rules and guidelines but also be motivated to do the necessary work. Motivation plays a key role in attendance, the enthusiasm, and final grades of the students. Those that will be properly motivated will have an easier job completing their tasks and guaranteeing themselves success.

The goal of the article is to present how to motivate the students to regularly attend online classes and to help them pass all the classes successfully at the end of the school year. To increase motivation, the students had to work together on practical and real-life example of how to open a bank account. This also helped them redress doubts of their own capabilities and give a sense of purpose to studying.

Students that regularly attended online classes through conference calls were successful in their efforts and quickly realized that the work they put in yielded promising results and a sense of self-fulfillment and success.

Keywords: class climate, creativity, external motivation, internal motivation, motivation, practical knowledge, teamwork.

1. Uvod

Dijaki v nižjem poklicnem izobraževanju so pogosto manj motivirani za učenje. Razlogi so različni, velikokrat doživljajo neuspehe v osnovni šoli, zato so negotovi, problem je lahko tudi kraj bivanja in socialno-ekonomski status družine.

Dijaki pri šolskem delu sodelujejo, ker jih pouk zanima ali ker bi radi pridobili dobro oceno. Kadar se dijaki učijo zaradi notranje motivacije, je delo prijetnejše, učenje pa trajnejše. Dijaki bolj natančno spremljajo pouk, nove informacije povezujejo s predznanjem in primeri iz prakse. To pa ne pomeni, da se morajo učitelji popolnoma odpovedati zunanji motivaciji. Določene naloge pri pouku bodo dijakom vedno nezanimive. Pomembno je, da dijake naučimo, da so nekatere naloge, ki jih je potrebno usvojiti, na začetku nezanimive, da zahtevajo dosledno učenje. Ko so enkrat usvojene, pa lahko postanejo tudi nagrada.

2. Pomen motivacije za učenje

2.1 Motivacija

Motivacija je notranji proces, ki nas spodbuja k aktivnosti, da dosežemo cilje in zadovoljimo svoje potrebe. Gre za stanje znotraj nas, ki si želi spremembe. Motivacijo predstavljajo posamezni motivi. Motivi so tisti, ki nam dajejo voljo, da naredimo tisto, kar smo si zastavili. Kampare (2007) navaja da so določena dejanja zavestno motivirana, na določena dejanja pa vplivajo tudi nezavedni motivi. Volja je zavestna odločitev, da nekaj storimo. Glavna značilnost našega vedenja je prav v tem, da poskušamo z zavestnimi dejanji doseči zastavljen cilj. Zavestna volja omogoča izbiranje in odločanje o svojem življenju.

2.2 Motivacija in čustva

Čustva nam sporočajo stanje potreb. Kadar so potrebe potešene, smo zadovoljni. Vse tisto, kar nas motivira, nam povzroči prijetne občutke. Toda motivacija nas velikokrat zapusti. Nepotešene potrebe doživljamo kot neprijetna čustva, ki nam preprečujejo, da bi uresničili tisto, kar si želimo. Izguba motivacije je popolnoma normalen pojav na poti do zelenega cilja. Če želimo doseči določen cilj, je pomembno predvsem, da vztrajamo.

Motivacijo tako lahko razdelimo na tri komponente: na aktivacijo, vztrajnost in intenzivnost. Aktivacija pomeni odločitev, ki spodbudi določeno vedenje. Če izhajamo iz predmeta informacijsko-komunikacijska pismenost, je primer: Če se dijak želi naučiti računalniškega programa, je aktivacija lahko vpis v računalniški tečaj. Vztrajnost predstavlja trud in delovanje proti cilju, kljub oviram, ki jih srečamo. Primer: Dijak se pri pouku informatike uči oblikovati tabele in mu gre zelo slabo, vztrajnost pa pripomore, da vztraja kljub vsem težavam, ki otežujejo učenje. Intenzivnost pa se kaže v moči in količini truda, ki ga vložimo v doseganje cilja. Primer: Nek dijak se zelo hitro nauči uporabe računalniškega programa in mu zato ni potrebno porabiti veliko časa za učenje, medtem ko mora drugi za računalnikom presedeti več časa, da osvoji potrebno znanje. Oba imata enak cilj, razlika pa je v intenzivnosti truda, ki ga osebi vložita v doseg cilja. Prav vztrajnosti velikokrat manjka dijakom v nižjem poklicnem izobraževanju.

2.3 Notranja, zunanja, storilnostna motivacija in nivo aspiracij

Učna motivacija so tisti dejavniki, ki usmerjajo učenje ter določajo njegovo trajanje, kakovost in intenzivnost. Tako prenizka kot previsoka motivacija zmanjšujeta učinkovitost

učenja. Za uspešnost pri učenju so pomembne notranja, zunanja, storilnostna motivacija in nivo aspiracij. Notranja in zunanja motivacija se razlikujeta po tem, od kod izvirajo spodbude za učenje.

Zunanji motivi so tisti, ki izhajajo iz zunanjega sveta in pogosto vključujejo nagrade, kot so na primer: pohvala, dobra ocena, denar, diploma, medalja, slava itd. Če se dijaki učijo za določen predmet samo zato, da dobijo dobro oceno in ne zato, da bi se nekaj naučili, jih usmerja zunanji motiv. Dijaki, ki so motivirani z zunanjimi dejavniki, opravljajo posamezne naloge tudi, če v njih ne najdejo zadovoljstva oziroma so za njih neprijetne. Nagrade so lahko oprijemljive (ocena, denar, medalja) ali pa psihološke (pohvala, pomemben položaj med sovrstniki).

Za nekoga je lahko denarna nagrada velik motivator, nekdo drug pa je lahko bolj motiviran s priznanjem in pohvalo. Zunanje motivatorje lahko uporabljamo takrat, ko nam primanjkuje notranje motivacije za določeno vedenje, ali ko imamo pomanjkljivo znanje in nam manjka kompetenc za opravljanje določene naloge. Hkrati nam zunanji motivatorji pomagajo, da lažje opravimo neprijetne in dolge naloge ter naloge, ki zahtevajo več truda in vztrajnosti. Če morajo dijaki v šoli napisati zelo dolgočasno nalogo, jih k delovanju spodbudi cilj po dobri oceni.

Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju (2016) navaja, da so notranji motivi tisti, ki izvirajo iz naše notranjosti, kot na primer, če dijaki rešijo domačo nalogo za notranje zadovoljstvo, ki ga dobijo ob dokončanju naloge ali če lahko znanje uporabijo v življenju. Notranje smo motivirani takrat, ko opravljamo naloge kljub temu, da za to ne prejmemo nobene zunanje nagrade. Preprosto uživamo v aktivnosti oziroma vidimo priložnost za raziskovanje, rast, samo-aktualizacijo ali učenje. Tudi notranji motivatorji prinašajo nagrade, omogočijo nam prijetne občutke in zadovoljstvo.

Notranji motivacijski dejavniki so dolgoročno bolj učinkoviti. Ko dosežemo določen cilj in dobimo zunanjo nagrado, nam motivacija po enakem vedenju pade in težje dobimo nov zagon. To lahko opazimo pri športnih aktivnostih dijakov: Če tečejo zato, ker želijo doseči dobro oceno pri pouku športne vzgoje, po doseženem cilju tek hitreje opustijo, kot če tečejo zato, da se sprostijo.

Storilnostna motivacija je želja po obvladovanju zahtevnih dejavnosti, pri katerih se učinek meri in uspeh ni vnaprej zagotovljen. Dijaki z visoko storilnostno motivacijo si prizadevajo za visoke cilje in ne pričakujejo neposrednih zunanjih spodbud. Iščejo aktivnosti, pri katerih sebi lahko dokažejo, da so uspešni. Izogibajo se prelahkim nalogam, pa tudi pretežkim, za katere ocenijo, da ne bi bili uspešni.

Dijaki z nizko storilnostno motivacijo se ne ženejo za uspehom in se lotijo nalog le pod zunanjim pritiskom. Zahtevnejših nalog se lotevajo s strahom in obotavljanjem. Storilnostna motivacija je razmeroma trajna osebna lastnost, ki se razvije v otroštvu, se pa lahko kasneje poveča, če imajo dijaki pred seboj jasen cilj in načrt, kako ga bodo korak za korakom dosegli. Ker imajo dijaki v nižjem poklicnem izobraževanju nižjo storilnostno motivacijo, je še bolj pomembno, da jim učitelji pomagamo premagati strah pred neuspehom in pri oblikovanju postopnega načrta za doseg ciljev.

Storilnostna motivacija je povezana z ravni aspiracij, to je z višino zastavljenih ciljev. Na višino zastavljenih ciljev vplivajo osebne značilnosti in vrednote ter pretekli uspehi oziroma neuspehi. Učitelji lahko dijakom v nižjem poklicnem izobraževanju s primernim načinom poučevanja pomagamo do višje zastavljenih ciljev.

2.4 Vpliv učitelja na motivacijo dijakov

Med uspešne načine spodbujanja motivacije učitelji štejejo: povezovanje teorije s prakso, primerne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, razvijanje lastne iniciative, uporabo različnih učnih pripomočkov, pohvale in spodbude (Požarnik, 1980).

Učitelji pogosto menijo, da je motivacija dijakov odvisna od osebnostnih značilnosti dijakov, premalokrat pa upoštevajo samo učno situacijo. Motivacija dijakov je odvisna tudi od učiteljevega načina poučevanja, spodbud za učenje in zanimivosti snovi. Ustvarjalni pristopi v poučevanju povečujejo zavzetost dijakov, veselje do učenja in posnemanje konkretne uporabe znanja na različnih področjih vsakdanjega življenja. Učitelji lahko dosežejo večjo motivacijo dijakov, če dijakom omogočijo, da sami izbirajo vrsto in težavnost nalog, sodelujejo pri pripravi nalog in delajo v skupinah.

Učitelji lahko kot zunanjo motivacijo uporabljajo ocene, pri tem pa je pomembna predvsem povratna informacija. Dijaki naj imajo možnost sodelovanja pri oblikovanju pravil in možnost izbirati naloge, ki se jim zdijo zahtevne. Imajo naj možnost, da rešujejo probleme na različne načine.

Notranjo motivacijo in s tem zadovoljstvo dijakov lahko učitelji dosežejo z uporabo ustvarjalnih metod. Dijaki poiščejo ideje, ki so nove in uporabne v določeni situaciji. Učitelji lahko povečajo motivacijo dijakov tako, da učno snov povežejo z življenjskimi izkušnjami in interesi dijakov, kar je prikazano v nadaljevanju.

2.5 Primer ustvarjanja pozitivne klime pri pouku

Glassser (2001) pravi, da je pomembno, da pri pouku učitelji poskrbijo, da dijaki začutijo, da jim je učitelj naklonjen, da sprejema njihove predloge, jih spodbuja pri delu in jim daje povratne informacije o uspešnosti. Zato je pomembno ustvarjanje dobre klime v razredu.

Čim bolj dijaki učitelje poznajo, tem bolj zavzeto bodo sodelovali pri pouku. Koristno je, da učitelji na začetku leta dijakom povedo nekaj o sebi: kdo so (starost, ali imajo otroke, kje živijo, katere hobije imajo), za kaj se zavzemajo (katere knjige berejo, mnenje o aktualnih problemih), kaj bodo zahtevali (da dijaki sami rešujejo svoje probleme, da jim bodo pomagali pri reševanju problemov), česa ne bodo zahtevali (da se učijo neuporabne stvari, kaznovali), kaj bodo storili zanje (pomagali pri problemih, spodbujali, jih naučili, kako naj v šoli pridobljeno znanje v življenju koristno uporabijo), česa ne bodo storili (ne bodo opravljali njihovega dela in iskali rešitev namesto njih) (Glasser, 2001).

Da bi dijaki bolj aktivno sodelovali pri pouku na daljavo pri predmetu osnove informacijsko-komunikacijske tehnologije in ekonomike, smo v prvem letniku nižjega poklicnega izobraževanja uporabili vajo z naslovom Kaj se skriva v imenu, ki jo navajajo Pušnik, Žarkovič Adlešič in Bizjak (2002). Cilj vaje je bil omogočiti dijakom, da izvedo nekaj drug o drugem. Prav tako pa je bil namen, da dijaki spoznajo učitelja.

Vsak dijak je v Wordu na način, ki ga je sam izbral, s tiskanimi črkami navpično napisal svoje ime, kot prikazuje slika 1. Črke svojega imena je potem uporabil kot sestavni del besed, ki jih je napisal vodoravno in predstavljajo del informacij iz njegovega življenja, kar prikazuje slika 2. To so stvari, ki jih rad počne, ljudi, ki jih ima rad, hobije itd. Lahko je dodal tudi svoje fotografije, slike ali risbe ter uporabil različne barve. Dejavnost je dijak opravil kadarkoli tisti dan, tako da je samostojno izbiral čas opravljanja naloge, kar je bilo dijakom všeč, saj so lahko sami razporedili čas za opravljanje naloge. Ker niso bili časovno omejeni, jih ni bilo strah, da naloge ne bi pravočasno opravili.



Slika 1: Svoje ime

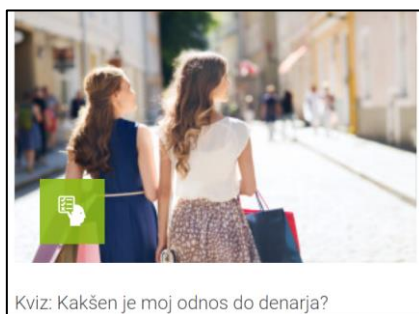


Slika 2: Kaj se skriva v imenu

Naslednjo uro so dijaki preko videokonference predstavili besede, ki so jih uporabili in povedali, kaj se skriva za temi besedami. Prvi je svoj primer predstavil učitelj in s tem dijake motiviral za njihove predstavitve. Vaja je bila primerna za uporabo znanja iz informatike, ker so dijaki uporabili znanje Worda, da so oblikovali besedilo ter znanja komunikacije. Dijaki so predstavili besede iz svojega imena pred sošolci. Dijaki so aktivno sodelovali pri oblikovanju ure, bili ustvarjalni, sami so izbrali težavnost oblikovanja besed iz imena, lahko so izpostavili svoja močna področja. Nekateri dijaki so potrebovali učiteljevo spodbudo in pomoč. Pri predstavitvi so bili deležni pohvale in spodbude. Vajo je reševal tudi učitelj, tako so dijaki spoznali tudi učitelja, kar je povečalo motivacijo za nadaljnje delo in obiskovanje pouka.

2.6 Primer uporabe znanja v vsakdanjem življenju za povečanje motivacije pri pouku

Učna ura je bila namenjena poznavanju poslovanja bank in ravnanju z denarjem. Potekala je preko videokonference. Dijaki so za motivacijo rešili spletno anketo na spletni strani NLB z naslovom Kakšen je moj odnos do denarja, kar je prikazano na sliki 3. Na osnovi rezultatov ankete so lahko ugotovili, ali pravilno ravnajo z denarjem. Večinoma se je pokazalo, da nimajo izkušenj z denarjem, kar jih je spodbudilo, da so želeli izvedeti več o upravljanju z denarjem. Večina dijakov še ni imela odprtega računa pri banki in še ni samostojno šla na banko, si pa to želi.



Slika 3: Spletni kviz

Učitelj je najprej dijakom s pomočjo elektronskih prosojnic predstavil naloge bank, kar prikazuje slika 4. Dijake je motiviral tako, da jim je omogočil, da so sami izbrali vsebino naslednje učne ure. Najbolj jih je zanimal postopek odprtja računa pri banki in uporaba bančnih kartic.

Ker je pouk potekal preko videokonference in je imel vsak dijak svoj računalnik, je bilo delo lažje, kar je bila v tem primeru prednost pouka na daljavo. Učitelj je dijake naključno razdelil v skupine oziroma sobe v Teamsih. Dijaki so najprej imeli nalogo, da poiščejo odgovore na tri vprašanja in sicer: Naštejte dve banki, kjer lahko odprete račun; Kaj potrebujete, da lahko

odprete račun; Ali vodenje računa kaj stane? Za reševanje so dijaki uporabljali spletne strani bank. Večini naloga ni delala težav. Znali so naštetih banke in kaj potrebujejo za odprtje računa. Napačno so menili, da je odprtje računa pri banki za dijake plačljivo.



Slika 4: Predstavitev banke



Slika 5: Mobilna denarnica

V nadaljevanju je učitelj dijakom predstavil postopek odprtja računa na spletni strani določene banke. Spoznali so, da lahko naročijo odprtje računa tudi preko spleta. To je dijakom povečalo željo za odprtje računa. Hkrati pa je to vodilo v razmišljanje, ali je potem sploh potreben obisk banke. Učitelj je dijake spodbudil k razmišljanju. Nekaj dijakov je menilo, da ni potrebno v banko, večinoma pa so pritrdili pozitivno, niso pa vedeli zakaj. Dijakom se je porajala dilema, ali ima potem smisel oddati naročilo po spletu. Učitelj jim je razložil, da je pri denarju in poslovanju po spletu potrebna varnost in preverjanje osebne identitete, zato mora vsak priti ob odprtju računa tudi v banko. Dijaki so izvedeli, zakaj je koristno vnaprejšnje naročilo, da v banki vse dokumente pripravijo vnaprej in je ob obisku banke postopek krajši.

Ker nihče od dijakov ni poznal mobilne denarnice, so dijaki s pomočjo filmov na spletni strani banke spoznali mobilno banko ter mobilno denarnico, kar je prikazano na sliki 5. Spoznali so, da lahko plačujejo s svojim telefonom. Tako so spoznali dodatno uporabo pametnega telefona v praksi. Spoznali so koristi mobilne banke. Če imaš pregled nad izdatki, lahko bolj skrbno ravnaš s svojimi financami, kar je dijake notranje motiviralo, da bodo bolj načrtno ravnali s svojim denarjem, žepnino ali štipendijo.

3. Zaključek

Učitelj lahko poveča motivacijo dijakov tako, da podaja snov kakovostno, tudi pri delu na daljavo. Pokazati mora smisel snovi, jo povezati z življenjem. Spodbujati mora aktivno sodelovanje pri pouku, pouk prilagoditi različnim sposobnostim, kar je še posebej pomembno pri dijakih nižjega poklicnega izobraževanja, ki imajo nižjo storilnostno motivacijo.

Pri pouku so imeli dijaki možnost sami izbrati, kako bodo oblikovali nalogo ter kdaj in koliko časa bodo reševali nalogo, zato so bili bolj aktivni pri pouku.

Z uporabo znanja v konkretni življenjski situaciji se je povečala storilnostna motivacija dijakov, kar je vplivalo na notranjo motivacijo dijakov in povečalo zanimanje dijakov za redno obiskovanje pouka. Pozitivna klima je vplivala na večjo motivacijo, ker so dijaki začutili, da jim je učitelj naklonjen, da sprejema njihove predloge, jih spodbuja in jim daje povratne informacije o uspešnosti.

4. Literatura

- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca
- Kampare, A. (2007). *Psihologija: spoznanja in dileme. Učbenik za psihologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana: DZS
- NLB Prvi račun. NLB (2021). Pridobljeno s <https://www.nlb.si/prvi-racun>
- Požarnik Marentič, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Univerzum
- Pušnik M., Žarkovič Adlešič B. in Bizjak C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju (2016). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN)

Kratka predstavitev avtorice

Petra Naglič je profesorica strokovnih predmetov s področja ekonomije ter pomočnica ravnateljice na Srednji šoli Jesenice. Poleg rednega pouka vsa leta pripravlja dijake na tekmovanja, organizira interesne dejavnosti ter sodeluje pri promociji in drugih projektih, ki potekajo na šoli.

Uspešne strategije pri poučevanju na daljavo

Successful Strategies in Distance Learning

Mojca Mlakar

OŠ Adama Bohoriča Brestanica
mojca.mlakar@guest.arnes.si

Povzetek

Na kakšen način učence čim bolj motivirati za pouk pri poučevanju na daljavo? Kako izvesti učenje bolj aktivno, če med učiteljem in učencem ni pristnega stika? Z načrtovanjem uporabe širšega spektra različnih spletnih orodij, je učiteljica prišla do spoznanja, da učenci z lahkoto dostopajo do različnih spletnih strani. Delo je bilo organizirano tako, da je vsak učenec izdelal izdelek po navodilih, ki so bila posredovana preko spletne aplikacije Padlet. Po navodilih so učenci sami tvorili heterogene skupine po kriteriju. Drug drugemu so znotraj oblikovanih skupin predstavili svoje delo z uporabo spletnega orodja Skype. Znanje, ki so ga pridobili s tem načinom dela, so preverili s kvizom, ki ga je učiteljica sestavila s aplikacijo Kahoot. Izkazalo se je, da je prednost dela na daljavo predvsem v povečani kreativnosti vseh udeležencev učnega procesa.

Ključne besede: motivacija, pouk na daljavo, spletna orodja, ustvarjalnost, znanje.

Abstract

How to motivate students as much as possible for distance learning lessons? How to make learning more active if there is no genuine contact between the teacher and the student? By planning to use a wider range of different online tools, the teacher came to the realization that students can easily access different websites. The work was organized in such a way that each student made a product according to the instructions provided by the web application Padlet. According to the teacher's instructions, the students themselves formed heterogeneous groups according to the criterion. They presented their work to each other within the formed groups using the online tool Skype. The knowledge gained through this way of learning was tested with a quiz made by the teacher using the Kahoot application. It turned out that the advantage of working remotely is mainly in the increased creativity of all participants in the learning process.

Keywords: creativity, distance learning, knowledge, motivation, online tools.

1. Uvod

S katerimi metodami in strategijami lahko pri urah razvijamo veliko učenčevih zmožnosti in spretnosti, ki so zapisane tudi v ciljnih učnega načrta?

Učitelj se avtonomno odloča o izbiri posamezne metode pri obravnavi določene vsebine. Zagotovo pa se odloči za takšen način dela, ki pri učencih spodbuja miselne procese. Da učenci med poukom ne bi le vegetirali in se ničesar ne nauči, se učitelj trudi poiskati možne rešitve na sledeča vprašanja:

Na kakšen način učence čim bolj motivirati za pouk pri poučevanju na daljavo? Kako izvesti učenje bolj aktivno, če med učiteljem in učencem ni pristnega stika? Katere metode in tehnike poučevanja izbrati pri delu na daljavo, da se ohrani visoka stopnja motiviranosti? Kako učenje na daljavo približati učencem? Kako v učencih prebuditi interes do dela pri takšni obliki poučevanja? Na kakšen način spremeniti strogo učno aktivnost v enostavnejšo in prijetno zaposlitev?

Da je učiteljica uspela izvesti poučevanje po zgoraj zapisnih dilemah, je izbrala posebno strategijo. Načrtovala je širok nabor različnih motivacijskih elementov ter jih ustrezno uporabila v različnih didaktičnih komponentah vzgojno izobraževalnega procesa. Ker se je pouk izvajal na daljavo, pa je lažje izpeljala planirano strategijo. Pri tem načinu dela, poučevanju na daljavo, je bila primorana uporabljati računalnik in različna spletna orodja. Enako je veljalo za učence. Izkazalo se je, da je uporaba tehnologije pri vzgojno izobraževalnem procesu, učence dodatno motivirala za pridobivanje novega znanja.

2. Učni proces

Učna aktivnost je bila izvedena v daljšem časovnem obdobju. Učiteljica je učencem v spletno učilnico, s pomočjo aplikacije Padlet, podala jedrnata in natančna navodila kaj pričakuje od njih da izvedejo in navodila za uporabo spletnega orodja. Prvi izziv, ki ga je učiteljica zastavila za učence je bil, da s tiskanimi črkami navpično napišejo svoje ime. Črke svojega imena potem uporabijo kot sestavni del besed, ki jih napišejo vodoravno in predstavljajo del informacij iz njihovega življenja. Na primer stvari, ki jih rad počne, ljudi, ki jih ima rad in hobije (Zavod RS za šolstvo, 2008). Pozvala je učence, naj si ogledajo njen zapis, ki ga je naredila, in pripela na »zid« v spletno aplikacijo Padlet. Imela je namen, da aktivira miselne funkcije in obenem motivira učence za delo. Učiteljica je želela, da glede na razmere poučevanja ustvarijo še kaj drugega, da so bolj miselno ustvarjalni ter kreativni (Braemer, 1992). Večina učencev so se zelo potrudili in so bili zelo pridni in odzivni. Učiteljica je učence ponovno izzvala k izvedbi naslednjega izziva. V spletno učilnico jim je, s pomočjo istega spletnega orodja, podala kratka navodila za praktično delo. Želela je, da s tehniko praktičnega dela, iz folije naredijo model rastline, ki je prilagojena na določen zunanji dejavnik okolja (Moravc, B. in drugi, 2014). Učence je pri delu usmerjala, jim svetovala in jih vodila. Posameznikom, predvsem so bili to učenci s posebnimi potrebami, ki so potrebovali njeno pomoč, je bila na voljo preko elektronske pošte. Učenci so se seznanili kako deluje to

komunikacijsko orodje. Termin za izdelavo izdelkov oziroma opravljeno nalogo, je bil omejen na en teden. Po preteku določenega časa za izpeljavo naloge, je učiteljica učence sklicala preko Skype. Seznanila jih je, kako se oblikuje skupine posameznikov na tej videokonferenčni programski opremi. S pomočjo igre Brundarija (Zavod RS za šolstvo, 2008) je razdelila učence v skupine. Izbrala je pesem, ki je bila učencem poznana, ter jim jo prebrala. Ko je posameznik ugotovil za katero pesem gre, je čim hitreje zapisal naslov pesmi v prostor za medsebojno komunikacijo. Najhitrejša učence je določila za vodje skupin oziroma za svoje pomočnike (Heacox, 2009). Tem učencem je s pomočjo istega spletnega komunikacijskega orodja posredovala jasna navodila. Razložila jim je svoja pričakovanja in jim zapisala navodila z opisom, kaj želi, da naredijo. Vodjem je podala navodila za usmerjanje in nadzor nad delom članov znotraj skupine. Po njenih navodilih so učenci sami oblikovali heterogene skupine po danem kriteriju. Drug drugemu so znotraj oblikovanih skupin predstavili svoj izdelek in razložili potek dela. Učenci so pokazali svoje modele sošolcem in pojasnili prilagoditve rastlin (Zavod RS za šolstvo, 2011), ki je bila predstavljena z modelom. Učiteljica je bila prisotna pri vsaki predstavitvi modelov. Vsakemu posamezniku je podala povratno informacijo glede narejenega izdelka. Ko so vsi učenci opravili svoje predstavitve, so po vnaprej sestavljenih skupinah reševali kviz za utrjevanje znanja, ki ga je učiteljica izdelala s pomočjo spletne aplikacije Kahoot. Po končanem delu so učenci spoznali, da jim to spletno orodje omogoča utrditi in preveriti pridobljeno znanje z reševanjem različnih tipov nalog.

Po končani karanteni so se učenci vrnili v šolske klopi. Z učiteljico so se zmenili, da v šolo prinesejo narejene izdelke in jih predstavijo še ostalim sošolcem. Tako so še dodatno utrdili in preverili znanje o prilagoditvah rastlin na zunanje dejavnike okolja. Učiteljica je učence pozvala, da ji ob koncu ur pomagajo narediti evalvacijo dela. Učence je povabila, naj na listka izrazijo misli o izvedenih urah (kaj jim je bilo všeč, kaj bi pohvalili, kaj bi spremenili, kaj jim je bilo težko ipd.). Svetovala jim je, da mnenja napišejo na listke dveh barv ter se na njih podpišejo, če želijo. O zapisanem se je učiteljica z učenci pogovorila in dobila povratno informacijo o svojem delu (Moravc, B. in drugi, 2014).

3. Zaključek

Učni proces na daljavo je prinesel razmere, ki so zahtevale veliko energije, pozitivnosti in iznajdljivosti vseh udeležencev procesa. Pri izvedbi pouka na daljavo se je izkazalo, da so učenci pri uporabi različnih tehnologij zelo spretni. Upoštevati je bilo potrebno pomen individualnosti vseh učencev. Učiteljica je prišla do zaključka, da lahko vsak član skupine po svojih močeh prispeva delček mozaika v zgodbo ustvarjanja izdelka. Tako si učenci krepijo socialni čut v odnosu, do ljudi v šoli in v življenju.

Pouk na daljavo smo izvajali v času, ko smo bili predvsem odrasli zelo zaskrbljeni, učenci pa, kar morda preseneča, so pogrešali pravi pouk. Vsi smo si kljub novim pristopom želeli čimprejšnje vrnitve v šolske klopi, v ustaljene tirnice. Brez dvoma: učenci naj se vrnejo v šole. Ne samo zaradi znanja, ki jim ga neposreden izobraževalni proces nudi, pač pa zaradi druženja z vrstniki, ki je nenadomestljivo.

4. Literatura in viri

Braemer, H. in drugi. (1992). *Otrokove ustvarjalne igre*. TZS, Ljubljana.

Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti*. Založba Rokus Klett, Ljubljana.

Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (2011). *Program osnovna šola. Naravoslovje 6. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Moravc, B. in drugi. (2014). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Vpeljevanje sprememb v šole. (2008). *Priročnik za šolske razvojne time*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

<https://www.microsoft.com/sl-si/p/skype/9wzdncrfj364?activetab=pivot:overviewtab> (Dostopno 15. 11. 2020)

<http://padlet.com/> (Dostopno 15. 11. 2020)

<https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobitroll.kahoot.android&hl=sl> (Dostopno 15. 11. 2020)

<https://www.xmind.net/> (Dostopno 15. 11. 2020)

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Mlakar je profesorica biologije in kemije. Od leta 2000 je zaposlena na OŠ Adama Bohoriča Brestanica, kjer poučuje naravoslovje in kemijo. Več let je bila na šoli koordinatorica projekta Zdrava šola. Trenutno kot članica timov sodeluje v projektih Zdrave šole in Eko šole. Na šoli je mentorica učencem na tekmovanjih iz znanja o sladkorni bolezni in iz znanja kemije. Sodeluje s sodelavci pri pripravi delavnic za nadarjene osnovnošolce ter delavnice v sklopu interesnih dejavnosti ter krožkov.

Projektna naloga oziroma kako učenje izpeljati malo drugače

Project Work or How to Conduct Lessons a Little Differently

Milan Zeman

*Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Ljubljana
milan.zeman@stanislav.si*

Povzetek

Vse prevečkrat so dijaki med srednješolskim izobraževanjem deležni klasičnega načina poučevanja. Ena od možnosti, da dijaki usvojijo snov na nekoliko drugačen način, so projektne naloge, preko katerih lahko spoznajo in nadgradijo svoje znanje tako, da učni proces poteka nekoliko drugače. V članku bo predstavljena projektna naloga kot eden izmed obveznih predmetov dijakov drugega in tretjega letnika na gimnaziji.

Dijaki se ob pomoči mentorja odločijo za eno izmed predlaganih tem. Pri tem lahko posežejo po temah, ki se jih tekom šolanja pri pouku le bežno omeni, ali pa celo takih, o katerih v šoli še niso slišali, pa bi kljub temu svoje znanje in veščine iz določenega področja radi nadgradili. Ko mentor potrdi temo in naslov projektne naloge, dijak skozi šolsko leto izpelje in naredi zastavljeno nalogo. Pri tem si izbere mentorja, ki je na danem področju kompetenten in tako lahko usmerja dijaka na poti k zastavljenemu cilju. Poleg same teme si dijak izbere tudi tip projektne naloge, saj je le ta precej odvisen od predhodno izbrane teme.

Glede na to, da je dijak pri izboru teme precej svoboden, si praviloma izbere tako, ki ga veseli oziroma bo zanj predstavljala dodaten izziv. Posledično je njegov pristop k izvedbi zastavljene naloge boljši, saj se z veseljem poda na pot raziskovanja in širjenja znanja. Na ta način je usvojeno znanje zagotovo boljše, uporabnost naučenega je večja, pa tudi samo znanje je bolj trajno. Ker k temu stremijo učitelji, velja razmisliti o dosedanem načinu in morebiti narediti prvi korak k drugačnemu načinu poučevanja.

Ključne besede: formativno spremljanje, inovativno usposabljanje, pouk, projektna naloga, trajnostno učenje

Abstract

High school education is often conducted in a classical way. One of the possibilities for students to learn in a different way is project work, where students extend their knowledge through a different learning process. Project work can be only a part of a certain subject or it can be a standalone subject. This paper will present project work as one of the compulsory subjects for second and third-year high school students. With the help of their mentor, students decide for one of the proposed topics for the project work. They can choose topics that are only briefly mentioned in class or even topics from a field that is not taught at school, but they want to improve their knowledge and skills in it. Once the mentor approves the topic and title of the project work, students complete it by the end of the school year. They choose a mentor that is competent in a given field and can help and guide them towards their goal. Besides the topic, students also choose the type of the project work, as it highly depends on the topic.

Students are quite free when choosing the topic, so they usually choose something that they are interested in or presents a challenge to them. Therefore, their approach to the chosen task is better, because they are eager to explore and extend their knowledge. This way, they learn more and the acquired knowledge is more useful and permanent. Since these are the things teachers strive for, we should reflect on our current way of teaching and maybe take the first step towards a different way.

Keywords: classes, formative assessment, innovative teaching, project work, sustainable learning

1. Uvod

Šolski sistem v Sloveniji se že od uveljavitve obveznega šolanja v času Marije Terezije ni koreniteje spremenil. Tako kot je veljalo pred nekaj sto leti, ko je učitelj najprej podal učno snov, nato pa po predelani snovi od učencev zahteval, da pokažejo usvojeno znanje, se je podoben način poučevanja v večji meri ohranil vse do danes (Okoliš, 2009). Kako lahko stare vzorce podajanja, preverjanja in nato ocenjevanja znanja prilagodimo sedanjosti? Morda so se nekateri učitelji ob izbruhu epidemije Covid-19 znašli pred vprašanjem, kako na drugačen način izvajati pouk, kako priti do ocen in kako učence motivirati za drugačen način pouka, saj vemo, da mora učitelj slediti učnemu načrtu. Pogosto se zgodi, da bi učitelj določeni učni temi želel posvetiti več časa, vendar mora na račun tega kakšen del učne snovi le na hitro predstaviti, da lahko do konca šolskega leta izpelje vse zadane učne cilje. Nenazadnje pa vemo, da razred sestavljajo dijaki, ki imajo različne interese in željo po napredku na številnih področjih. Zakaj jim torej ne bi omogočili, da preko lastnega odkrivanja, učenja in raziskovanja poglobijo in nadgradijo svoje znanje na področjih, ki jih najbolj zanimajo?

Da se izognemo številnim omenjenim omejitvam in zahtevam, lahko učitelj pouk izvede tudi drugače. V nadaljevanju sledi predstavitev pouka izvedenega v obliki projektne naloge, kjer imata tako učitelj kot tudi dijak več manevrskega prostora glede izbora obdelane teme in načinov njene izvedbe. Projektna naloga je lahko le en del obveznosti posameznega dijaka pri določenemu predmetu, lahko pa ima šola v svojem predmetniku kar predmet, poimenovan Projektna naloga, ki je obvezen za vse dijake. Ravno slednji bo predstavljen v nadaljevanju članka.

2. Projektna naloga

Koordinator projektних nalog je učitelj, ki bdi nad izvajanjem nalog skozi šolsko leto. Na začetku leta predstavi predmet Projektna naloga dijakom drugega in tretjega letnika. Dijaki drugega letnika izdelajo projektno nalogo samostojno, v tretjem letniku pa v skupini štirih do šestih oseb. Namen predmeta Projektna naloga je v tem, da si dijak, oziroma v tretjem letniku projektni tim, zastavi nek projekt, ki ga bo oziroma bodo med šolskim letom v približno šestih mesecih izpeljali od ideje do realizacije. Nabor tem za projektno nalogo je precej širok in ni nujno strogo vezan na vsebino posameznega predmeta. Pri sami izvedbi je dijaku v pomoč in podporo mentor, ki je lahko katerikoli učitelj na šoli. Edini pogoj je, da se spozna oz. je dovolj kompetenten na področju teme projektne naloge.

Skladno s šolskim predmetnikom Projektna naloga predstavlja samostojen predmet, ki je na koncu leta tudi ocenjen, posledično pa pridobljena ocena vpliva na končni uspeh dijaka. Dijaki zaključno oceno dobijo na podlagi treh pridobljenih ocen, o katerih bo več zapisanega v nadaljevanju.

Ob koncu šolskega leta dijaki znotraj razreda izberejo najboljšo projektno nalogo, ki nato na šolskem tekmovanju zastopa njihov razred in se poteguje za nagrado.

V nadaljevanju šolskega leta dijaki vsa potrebna dodatna navodila dobijo preko šolske spletne učilnice, kjer jih čakajo predhodno oblikovani obrazci, ki jih morajo tekom izdelave projektne naloge oddati (prijavni obrazec, dnevnik konzultacij z mentorjem, vmesno poročilo, dnevnik aktivnosti, zaključno poročilo in dokumentacijo, ki s pomočjo slik oz. posnetkov nazorno prikazuje potek izdelave projektne naloge od začetka do konca). Do omenjenih datotek lahko dostopate preko te [povezave](#) (Zeman, 2021).

2.1. Izbira teme projektne naloge in mentorja

Učitelji na začetku leta razpišejo različne teme projektnih nalog. Tako kot pravi dr. Kristijan Musek Lešnik, imajo dijaki težnjo po raziskovanju in razumevanju okolja zapisano v gene (Musek Lešnik, 2020), zato hitro najdejo temo, s katero bi se želeli poglobljeno ukvarjati tekom leta, se z učiteljem, morebitnim mentorjem, natančneje pogovorita o predlagani temi, njenem obsegu, zahtevnosti naloge in samem končnemu izdelku. Včasih se kakšna zanimiva ideja za nalogo porodi kar dijaku samemu. V tem primeru se obrne na učitelja, ki mora biti strokoven na danem področju, ter mu predlaga svojo temo. V kolikor učitelj oceni, da je tema dovolj poučna, kompleksna in zanimiva, tako postane mentor temu dijaku. Dijak se dodatno lahko odloči tudi za somentorja, ki ni nujno zaposlen na šoli.

Dijak se glede na izbrani naslov projektne naloge odloči še za ustrezn tip naloge. Na voljo ima več različnih tipov projektne naloge, med katerimi je tudi raziskovalni tip, kjer z raziskovanjem na terenu, s komuniciranjem s pristojnimi osebami in institucijami poizveduje in s pomočjo ostalih virov pridobiva, zbira in ureja podatke, ki jih nato analizira in predstavi v pisni obliki.

Dijak, ki bi se rad spoprijel z umetniškimi stvaritvami oz. z dogodkom kot je na primer priprava in izvedba koncerta, razstave, snemanje filma, zgoščenke ali oddaje, se odloči za umetniški tip projektne naloge.

Kdor se želi preizkusiti v organizaciji dogodka za občinstvo (šolska prireditev oz. predstava, medrazredno tekmovanje v različnih športnih disciplinah, organizacija ekskurzije, izvedba šolskega tečaja klekljanja), se odloči za organizacijski tip projektne naloge.

Tisti dijak, ki čas rad preživlja v naravi in se ukvarja s športom oz. želi izvesti delavno nalogo, se lahko odloči za tip projektne naloge športne ali delavne narave, kjer si naredi načrt za nek poseben športni podvig (npr. priprava in udeležba na maratonu, v času šolskega leta osvojiti določeno število slovenskih dvatisočakov, s kolesom prekolesariti od Murske Sobotne do Pirana) ali pa se odloči za prenovo svoje sobe, kjer mora narediti celoten načrt prenove, pridobiti ponudbe izvajalcev morebitnih gradbenih del in dobiti predračune za novo opremo.

Precej dijakov se odloči za tip naloge z izdelkom, saj imajo v tem primeru širok spekter področij, kjer lahko nadgradijo svoje znanje in pridobijo nove veščine in kompetence. Ker med šolskim letom ročne spretnosti niso prioriteta, je zanimivo videti, ko se dijak odloči za projektno nalogo, kjer je njihov glavni element les (npr. izdelava lesenih figur za vrtni šah, izdelava akustične kitare, izdelava mize za namizni nogomet, izdelava hiške na drevesu). Dijak, ki bi rad svoje znanje nadgradil na jezikovnem področju, se lahko odloči za prevod tujega besedila. Nekateri se odločijo za prevod pravljice, kjer nato svojo projektno nalogo nemalokrat obogatijo še z lastnimi ilustracijami, na koncu pa besedilo v knjižni obliki tudi izdajo. Dijaki tako speljejo proces od same ideje do končnega izdelka (npr. izdelava trampolina ali pa običajno mestno kolo nadgradijo v električno).

Dijaki tretjega letnika, ki projektno nalogo opravljajo v skupini, se lahko poleg že opisanih tipov projektnih nalog odločijo tudi za ustanovitev dijaškega podjetja, kjer se z razvojem in izdelavo svojega izdelka preizkusijo na podjetniškem področju (npr. izdelava in prodaja naravne kozmetike).

Izbora tem je skoraj neomejen, tako lahko dijak na ta način razvija, širi in nadgrajuje svoje znanje in kompetence na različnih področjih. Dijak se tako tudi preko projektnih nalog na inovativen način usposablja in pripravlja na izzive, ki ga čakajo v življenju. Pri tem nad njegovim delom bdi mentor, ki ga vodi, usmerja, spremlja in vrednosti napredek dijaka ter

proces usvajanja novih veščin. S povratno informacijo, ki jo dijak največkrat prejme med konzultacijo, tako preko formativnega spremljanja pozitivno vpliva na dijakov učni proces.

Ne glede na tip projektne naloge mora dijak paziti, da je varnost v vseh fazah izdelave naloge na prvem mestu. Morebitne stroške, ki nastanejo pri izvedbi naloge, nosijo sami, svojo projektno nalogo pa lahko izvajajo v času brez pouka, saj imajo ob koncu leta dva prosta dneva, s katerima delno kompenzirajo porabljen čas za izvedbo projektne naloge.

2.2. Individualna projektna naloga za dijake 2. letnika

Posamezni dijak drugega letnika izdelava samostojno projektno nalogo ob pomoči in nasvetih mentorja. Minimalna zahteva pri izboru teme projektne naloge je, da je v izdelavo projektne naloge vloženih vsaj 25 ur dela. Ker si večina dijakov izbere temo, ki jih veseli, je ta minimalna časovna zahteva velikokrat občutno presežena, saj ne gledajo na uro, ko se nekega projekta lotijo s srcem, ampak se želijo potruditi in narediti res odličen končni izdelek.

Dijak si do sredine oktobra izbere temo naloge in poišče mentorja, nakar prične s pripravo in izdelavo naloge. Tekom leta se mora vsaj štirikrat oglasiti na konzultacijah pri svojem mentorju, kjer ga seznanijo s trenutno opravljenim delom. Pri tem si največkrat pomaga s slikami ali posnetki, ki jih ima shranjene na mobilnem telefonu, da na ta način mentorju lažje predstavi, kaj in kako je delal od prejšnje konzultacije. Ob vsaki konzultaciji dijak izpolni dnevnik konzultacij, kjer opiše vsebino konzultacije, mentor pa s podpisom potrdi izvedbo opravljenega srečanja. Primer dnevnika konzultacij najdete na tej [povezavi](#). Če se tekom izdelave izkaže, da je bila tema projektne naloge preobsežna ali pa da je sama izdelava za dijaka prezahtevna oz. težko izvedljiva, lahko s soglasjem mentorja nalogo prilagodita. Do tega je v zadnjih dveh letih največkrat prišlo, ko so bili dijaki zaradi epidemioloških razmer precej omejeni (recimo na gibanje na svojo občino). Ravno zaradi tega so bile konzultacije v zadnjem obdobju pogosto izvedene na daljavo preko videoklicev.

Na začetku druge ocenjevalne konference dijak odda dnevnik konzultacij in vmesno poročilo, kjer na kratko opiše svoje aktivnosti v preteklih mesecih. V času od pričetka izdelave projektne naloge dijak zbira oz. pripravlja material za izdelavo zaključne dokumentacije, s katero nato predstavijo svoj projekt od ideje do končnega izdelka. Največkrat svoje delo dokumentirajo s pomočjo slik, včasih pa tudi z videoposnetki.

V drugi polovici šolskega leta nadaljuje z izdelavo naloge, mentorja pa seznanja z napredkom. Ko se šolsko leto preveša h koncu, dijak nalogo konča in odda v ocenjevanje mentorju in ocenjevalni komisiji.

Mentor, ki je dijaka med šolskim letom spremljal pri izdelavi naloge, jo oceni z dvema ocenama. Prva se nanaša na vsebino in sam končni izdelek ter način, kako je dijak samo nalogo izvajal skozi celotno obdobje. V mesecu maju sledi še predstavitev projektne naloge sošolcem. Mentor oceni predstavitev naloge in s tem je njegova vloga pri ocenjevanju zaključena. Zadnjo oceno doda član ocenjevalne komisije, o njegovi vlogi bo nekaj več zapisanega v nadaljevanju.

2.3. Skupinska projektna naloga za dijake 3. letnika

Po izkušnji dijakov z individualno projektno nalogo v drugem letniku dijake v tretjem letniku čaka skupinska naloga. Njen namen je v tem, da se dijaki preizkusijo tudi v timskem načinu dela. Na začetku leta si morajo najprej najti svoj tim, ki ga sestavlja od štiri do šest oseb. Pri

tem niso omejeni le na dijake svojega razreda, saj je projektni tim lahko sestavljen iz dijakov različnih razredov tretjega letnika. Pomembno vlogo pri sestavi tima ima na eni strani sama tema projektne naloge, na drugi strani pa tudi, katere osebe bodo sestavljale tim, saj bo od tega precej odvisna celotna dinamika tima. Od vsakega člana tima se pričakuje, da bo s svojim znanjem, sposobnostmi in delom pripomogel h končnemu izdelku. Glede na to, da tokrat projektno nalogo izdelujejo v skupini, je obseg v primerjavi z drugim letnikom bistveno večji, zato se od vsakega člana pričakuje, da bo s svojim delom prispeval vsaj 20 ur dela.

Tako kot v vsakdanjem življenju in delu v skupini, tudi v projektnem timu lahko pride do zapletov, zato člani projektne naloge med seboj na začetku izberejo vodjo tima, ki skrbi, da izvedba poteka skladno z dano časovnico. V kolikor člani tima ugotovijo, da delo zaostaja ali da posamezni član ne opravi svojega dela, je naloga vodje tima, da skliče sestanek, kjer se o težavi pogovorijo. Po potrebi naredijo natančnejši terminski plan in se dogovorijo, kdo in do kdaj bo naredil posamezni del. V primeru, da se stanje kljub temu ne izboljša, vodja tima o težavi obvesti mentorja, ki jim pomaga razrešiti zaplet.

2.4. Oddaja projektne naloge

Konec marca dijaki dokončajo in oddajo projektno nalogo. V kolikor so si za projektno nalogo izbrali nalogo z izdelkom, ga prinesejo na vpogled mentorju. V primeru, da je izdelek prevelik oz. je drugačne vrste, ga predstavijo s pomočjo slik ali videoposnetkov. Poleg obrazcev, ki jih dijak med letom oddaja v spletno učilnico, in samega končnega izdelka, je pomembna tudi končna dokumentacija, ki prikazuje posamezne korake od ideje do končne izvedbe projektne naloge. Ob koncu leta mentor prejme tudi en izvod natisnjenih dokumentov, ki so mu v pomoč pri ocenjevanju izdelane naloge.

2.5. Ocenjevalna komisija in končna ocena

Skladno z letnim delovnim načrtom ravnatelj na začetku leta imenuje približno petnajst člansko komisijo, ki nato pregleda oddano dokumentacijo. Vsak ocenjevalec pregleda okoli dvanajst projektne naloge. Pri samem ocenjevanju se ne osredotoča na izdelek, ampak predvsem na to, ali se je dijak držal vseh navodil, ali je v celoti izpolnil potrebne obrazce, če so obrazci izpolnjeni slovnično pravilno, ali so oddani vsi potrebni obrazci, ali so obrazci podpisani s strani dijaka in mentorja ...

Tako ob koncu leta dijak pri projektne nalogi pridobi tri ocene, dve s strani mentorja in tretjo s strani ocenjevalca iz ocenjevalne komisije. Iz pridobljenih ocen se izračuna povprečna ocena, ki zaokrožena pomeni tudi zaključno oceno pri tem predmetu. Ker je v skladu s šolskim predmetnikom Projektne naloge eden od predmetov, ta ocena na koncu vpliva tudi na končni uspeh dijaka. Njihovi končni izdelki so večinoma kakovostni in dobri, zato si pri tem predmetu prislužijo visoko oceno.

2.6. Predstavitve projektne naloge in tekmovanje

V želji, da bi tudi sošolci videli, kaj so izdelali njihovi vrstniki, vsak dijak pred sošolci v desetih minutah predstavi svojo projektno nalogo. Ob koncu vseh predstavitev nato dijaki med seboj izberejo najboljšo, ki nato v mesecu juniju zastopa posamezni razred na šolskem tekmovanju projektne naloge.

Ker je projektni tim lahko sestavljen iz dijakov iz različnih razredov tretjega letnika, velja pravilo, da na tekmovanju zastopa barve tistega razreda, iz katerega je največ članov.

Na tekmovanju projektnih nalog drugega letnika so prisotni dijaki drugega in tudi prvega letnika, ki na ta način dobijo nekaj informacij o projektni nalogi, ki jih čaka v naslednjem šolskem letu. Podobno velja, da so na tekmovanju nalog tretjega letnika tako dijaki tretjega kot tudi dijaki drugega letnika, ki jih v naslednjem letu čaka skupinska projektna naloga.

Tekmovalne komisije ne sestavljajo učitelji, ampak po dva predstavnika dijakov posameznega oddelka tretjega letnika. Vsak član se z izjavo pred tekmovanjem zaveže, da bo korektno in objektivno vrednotil naloge vseh tekmovalcev. Učitelj, ki je na šoli v vlogi koordinatorja projektnih nalog, prisostvuje odločanju tekmovalne komisije, vendar pri odločitvi ne sodeluje. Ob tem je zanimivo spremljati člane tekmovalne komisije, kako resno, zavzeto in objektivno se postavijo v vlogo ocenjevalcev. Končna odločitev o zmagovalcu v kategoriji drugega in tretjega letnika je tako izključno v rokah tekmovalne komisije. V kolikor komisija presodi, da si še kakšna od preostalih predstavljenih nalog zasluži posebno pohvalo, jo lahko podeli. Poleg osvojenega naslova »najboljša projektna naloga« zmagovalci prejmejo še darilni bon za obisk kopališča v Ljubljani. Slavnostna razglasitev zmagovalcev je na proslavi ob zaključku šolskega leta, ko ravnatelj podeli nagrade in priznanje za najboljšo projektno nalogo.

2.7. Obrazci in konkreten primer

V članku so omenjeni obrazci, ki jih dijak izpolni in odda med šolskim letom. V članku obrazci niso predstavljeni, saj bi zavzeli preveč prostora, zato so dostopni preko te [povezave](#).

Poleg samih obrazcev, ki so predhodno oblikovani in so dijakom med izdelavo projektne naloge dostopni v šolski spletni učilnici, so preko te [povezave](#) dostopni tudi izpolnjeni obrazci projektne naloge, kjer je dijakinja drugega letnika pred dvema letoma pod mentorstvom avtorja članka in z veliko pomočjo somentorja sama izdelala akustično kitaro (Šarlija, 2019).

3. Zaključek

Projektna naloga je lep primer, kako lahko dijak med srednješolskim izobraževanjem na eni strani poglobi in nadgradi svoje znanje tudi na področju, ki ni nujno strogo vezano na noben predmet, s katerim se srečajo v srednji šoli. Na drugi strani pa pridobi večino timskega dela, ko v tretjem letniku svojo nalogo opravi kot del projektnega tima. Ker je slednjega v srednji šoli premalo, je to lep način, kako izboljšati znanje timskega dela. Ta večina bo v nadaljevanju dijaku na njegovi poklicni poti prišla še kako prav, saj bodo od njega že čez nekaj let, ko se bo dijak zaposlil, pogosto pričakovali, da dela oziroma sodeluje v projektne timu.

Dijaki se na šoli s projektnimi nalogami srečujejo že približno dvajset let, zato lahko iz njihovih odzivov povzamemo, da imajo radi, ko se pouk izvede na nekoliko drugačen način. Še posebej jim je všeč to, da imajo pri izboru teme precej proste roke in tako lahko pridobijo ali nadgradijo svoje znanje na tistem področju, za katerega menijo, da imajo primanjkljaj, ali pa še dodatno nadgradijo znanje s področja, ki jih še posebej veseli.

Ker je takega načina poučevanja v slovenskem šolskem prostoru še vedno premalo, verjamem, da bo ta članek pripomogel k temu, da bodo vodilni na posameznih šolah razmislili, kako in na kakšen način lahko dijakom omogočimo drugačen način pridobivanja in usvajanja znanja.

4. Literatura

- Holcar Brunauer, A. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Musek Lešnik., K. (2020). *RADOVEDNOST, USTVARJALNOST, INOVATIVNOST - Kaj lahko predam mojim otrokom in učencem?* Pridobljeno s: <https://www.abced.si/post/radovednost-ustvarjalnost-inovativnost-kaj-lahko-predam-mojim-otrokom-in-u%C4%8Dencem>
- Okoliš, S. (2009). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Sambolić Beganović, A. (2021). *Izobraževanje na daljavo III – podajanje kakovostnih povratnih informacij pri pouku na daljavo*. Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10681>
- Šarlija, H. (2019). *Ročno izdelovanje akustične kitare*. Pridobljeno s https://stanislav-my.sharepoint.com/:f/g/personal/milan_zeman_stanislav_si/EnspwbYyNAtDtuUNAaS097MBu-sZfczv6sQpqWfukFN2pA?e=5orpgb
- Zeman, M. (2021). *Projektna naloga*. Pridobljeno s https://stanislav-my.sharepoint.com/:f/g/personal/milan_zeman_stanislav_si/EqbWJVhGnJ1Enjj2AcH48AgBUOSZJUe2-H-v-FaJjgUHZA?e=e7WgqZ

Kratka predstavitev avtorja

Milan Zeman je profesor matematike, ki od leta 2004 na Škofjiški klasični gimnaziji v Zavodu sv. Stanislava poučuje matematiko in informatiko. Poleg tega je tudi koordinator predmeta Projektna naloga, na šoli vodi krožek Prve pomoči, je vodja tekmovanja iz logike in izmenjave z Japonsko ter je na gimnaziji zadolžen za izdelavo šolskega urnika.

Inovativni pristopi poučevanja pri izbirnih predmetih ter interesnih dejavnostih na daljavo

Innovative Teaching Approaches at Elective Courses and Interest Activities at Distance Learning

Doroteja Kostanjevec

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

Povzetek

Izbirni predmeti so del obveznega programa osnovnega šolanja. Učenci si jih izberejo glede na svoje interese, sposobnosti in nadarjenost. Izbirni predmeti predstavljajo popestritev in obogatitev učnega procesa ter tudi priložnost, da se učenci pri njih dokažejo. Podobno je pri interesnih dejavnostih, ki jih učenci prav tako izberejo glede na interes, sposobnosti in zanimanja. Vse te dejavnosti in aktivnosti pa smo v letošnjem šolskem letu izvajali na daljavo. Naloga učitelja je bila pripraviti inovativne ure, ki so učencem približale učno snov ter jih spodbudile k aktivnemu sodelovanju. Pri izbirnih predmetih šolsko novinarstvo in literarni klub smo skozi celotno šolsko leto kljub delu na daljavo uspešno sodelovali pri kar nekaj projektih, soustvarjali občinski časopis, bili del kulturnih prireditev na daljavo, sodelovali smo pri mednarodnem projektu Branje ne pozna meja in se prijavljali na različne razpise. Vse to je opisano v nadaljevanju. Pomembno je tudi medpredmetno povezovanje, ki ga prav tako vključujemo med svoje dejavnosti pri izbirnih predmetih in interesnih dejavnostih.

Ključne besede: delo na daljavo, inovativni pristopi, interesne dejavnosti, izbirni predmeti mednarodni projekt.

Abstract

Elective courses are a part of the compulsory primary school curriculum in Slovenia. Pupils choose them according to their interests, abilities and talents. Elective courses represent an enrichment of the learning process, as well as an opportunity for pupils to prove themselves in them. It is similar with interest activities, which pupils also choose based on interest, abilities, and interests. All these activities were carried out while distance learning this school year. The task of the teacher was to prepare innovative lessons that brought the subject closer to the students and encouraged them to actively participate. In the elective courses school journalism and literary club, we successfully participated in quite a few projects throughout the school year, co-created a municipal newspaper, were part of cultural events at a distance, participated in the international project Reading Knows No Boundaries and applied for various tenders. All this is described below. Cross-curricular integration is also important, which we also include in our activities in elective courses and at interest activities.

Keywords: distance learning, elective courses, innovative approaches, interest activities, international projects.

1. Uvod

Končuje se eno najnapornejših šolskih let, saj smo ga zaradi Covid situacije veliko večino preživeli kar na daljavo. Drži dejstvo, da je delo na daljavo stresno za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Šola na daljavo na žalost ne more nadomestiti pouka v živo, vendar mora učitelj kljub temu pouk prilagoditi tako, da so cilji in standardi znanja v veliki meri doseženi. Inovativni učni pristopi zelo pripomorejo k motiviranosti učencev. Učitelj mora načrtovati ure, ki prinašajo novosti in načrtovati učne pristope, ki učence pritegnejo k usvajanju novih vsebin. Pri delu na daljavo se pričakuje tudi, da imajo družine urejene pogoje za delo preko spleta in da je pouk prilagojen za vse vrste učencev ne glede na okoliščine. Vsaka šola pred začetkom dela na daljavo oblikuje prilagojen način izvajanja pouka na daljavo, saj učenci potrebujejo drugačne usmeritve in več časa za opravljanje aktivnosti in dejavnosti. Na naši šoli smo za delo na daljavo pripravili spletne učilnice s pomočjo orodij Google, v katerih so učenci našli navodila za delo, po urniku smo izvajali tudi videokonference. Tako je potekalo delo pri vseh predmetih, tudi pri obveznih izbirnih predmetih in pri določenih interesnih dejavnostih, ki so se izvajale. Pri pripravi dela na daljavo pa so potrebne inovacije v izobraževanju, ki poskrbijo, da učenci ostanejo motivirani, radovedni in aktivni in tako postanejo kreativni graditelji svoje prihodnosti.

2. Inovativni pouk

Inovativni pouk je proces, ki temelji na ustvarjanju učnih priložnosti, ki postavljajo učence v aktivno vlogo in s tem v središče učnega procesa ob razvijanju kompetenc, pomembnih za življenje in delo v 21. stoletju. Veliko pozornost je treba nameniti smiselni in učinkoviti rabi tehnologije, kar učitelja postavi v vlogo organizatorja in mentorja, ki učenje prepusti učencem.

Pomemben učinek, ki ga pričakujemo od uvajanja inovativnega pouka, so tudi pozitivni psiho-socialni vplivi, torej izboljššan odnos učencev do šole, pouka in znanja v najširšem smislu. V učenca usmerjen pouk omogoča njihovo participacijo in sodelovanje pri načrtovanju sebi lastnih ciljev, skupnem postavljanju kriterijev, izbiri učne poti in s tem spodbuja prevzemanje odgovornosti za lastno znanje.

Kot nujno za uspešen izobraževalni proces znotraj pouka je aktivnost učencev. Aktivno učenje poteka v situacijah, ki so čim bližje realnosti; z raziskovanjem, razpravami, argumentiranjem, reševanjem problemov, ustvarjanjem ..., v katerih so glavni akterji učenci. Cilj takega učenja je razvijati učenčevo mišljenje in sposobnosti za naučeno uporabiti v realnem življenju. Prav tako je pomembno, da učenci sodelujejo in soustvarjajo odgovornost za celoten proces od načrtovanja do rezultatov. Učenci se tako učijo več in bolje, kadar:

- so aktivno udeleženi v proces;
- so motivirani,
- spoznavajo uporabne stvari,
- prejmejo razumljivo in pravočasno povratno informacijo;
- se učijo sodelovalno.

Za uvajanje inovativnega pouka je pomembna usmerjenost k inovacijam, ki terjajo nove pristope in oblike in ne vračanje v udobno območje preizkušenega in preverjenega (Inovativni pouk, 2021).

3. Inovacije v izobraževanju

Obstaja splošno prepričanje, da so inovacije v izobraževanju povezane le s tehnološkim napredkom. V resnici pa inovacije v izobraževanju presegajo strokovno znanje. Besedi „inovativnost“ in „učenje“ sta sinonima za človeško naravo in težnjo. Obe besedi sta tudi medsebojno odvisni. Čeprav pritisk na inovacije ne more biti večji, je dejstvo, da inovacije poganjajo, pospešujejo učenje. Temelji za pripravo kreativnih voditeljev prihodnosti se začnejo z inovativnim učenjem. Uvajanje inovacij v izobraževanje omogoča učencem, da razširijo svoje misli in razvijejo veščine zunaj učbenikov. Predvsem pomembno je to, da spreminjamo in izboljšujemo metode učenja, izobraževanja in poučevanja glede na spreminjajočo se dinamiko družbe. Inovativne metode poučevanja so potrebne za usmerjanje inovativnega izobraževanja in za pomoč učencem pri razumevanju in reševanju sodobnih izzivov, razbijanju določenih družbenih konstruktov in za rast v smeri trajnostne prihodnosti. Učitelj mora spodbujati učenčevo težnjo po postavljanju vprašanj, radovednost, jo ohranjati in razširjati (Innovating Education and Educating for Innovation, 2016).

3.1 Avtentični pouk

Med najbolj učinkovite načine inovativnega učenja spada avtentični pouk. Učenje je pri tej obliki poučevanja postavljeno v življenjski kontekst in je osredotočeno na reševanje primerov iz sodobnega sveta s pomočjo povezovanj različnih področij in okolij. Takšno učenje nam danes omogoča svetovni splet in ostale razvite tehnologije. S pomočjo avtentičnega pouka učenci pridobivajo avtentično znanje in izkušnje s pomočjo eksperimentiranja, kar pa vodi do reševanja problemskih situacij v realnem svetu (Lombardi, 2007).

3.2 Problemski pouk

Ta vrsta pouka omogoča učenje na način vključevanja učencev, v okviru katerega samostojno ali v skupini rešujejo problemske naloge pri pouku. Učitelji poučujemo na osnovi dobro zasnovanih aktivnosti, učenec pa pri tem pristopu samostojno išče pot do rešitve v okviru problemske situacije (Jozwiak, 2004). Učenci hkrati razvijajo samostojno odločanje, mišljenje in delovanje (Ollerton, 2007). Reševanje problemov, konceptov, ključno terminologijo in metodologijo, ki jo pri tej metodi poučevanja učenec pridobi, mu omogoča razvoj spretnosti za reševanje problemov in boljšo pripravljenost s problemskimi soočenji v sodobnem svetu.

3.3 Projektni pristop

Pri tej vrsti dejavnosti učenec pridobi učne izkušnje na podlagi dejavnega vključevanja v učenje, ki ga projektno učenje od njega zahteva. Učitelji s svojo aktivno vlogo glede na posamezne projektne situacije učence postopno vodimo in jih med potekom projekta usmerjamo, učenci pa dosegajo znanje s pomočjo lastnih raziskovanj, reševanja problemov in aktivnega sodelovanja. Gre za interdisciplinarni pristop, pri katerem so konkretne teme usmerjene na otrokove življenjske situacije. Projektni pristop je pri poučevanju lahko uporabljen v različnih intenzitetah glede na kompleksnost, obseg, starost in interese učencev (Sloane, 2004).

3.4 Raziskovalno učenje

Temelji na raziskovalnem pristopu, kjer učenec črpa znanje na podlagi preteklih izkušenj in osvojenega znanja, da bi v okviru reševanja situacije odkril nova dejstva in spoznanja ter na ta način osvojil nova znanja (Discovery Learning, 2013). Učenci koncepte in znanja odkrivajo sami s pomočjo vodenega odkritja, problemskega učenja, učenja iz primerov, naključnega učenja ali ostalih načinov, ki pripomorejo h krepitvi znanja.

4. Interesne dejavnosti

Interesne dejavnosti so pomemben del vseživljenjskega učenja. Šola jih organizira zunaj šolskega pouka kot razširjeni program šole z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in učence praktično uvajala v življenje in jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa. Učenci in učenke izbirajo ter se vključujejo v dejavnosti prostovoljno. Šola jim s pomočjo mentorjev pomaga pri izboru in oblikovanju programa interesnih dejavnosti, strokovno izvaja in evalvira delo ter zagotovi delovanje v prijetnem in sproščenem vzdušju. V letošnjem šolskem letu smo izvajali le določene interesne dejavnosti, med njimi bralni klub. Delo je potekalo tudi na daljavo (Interesne dejavnosti, 2008).

5. Izbirni predmeti

5.1 Literarni klub

Poleg obveznih predmetov mora osnovna šola za učence 7., 8. in 9. razreda izvajati pouk iz izbirnih predmetov. Literarni klub je kot izbirni predmet del obveznega programa osnovne šole. Uvrščamo ga v sklop treh izbirnih predmetov (literarni klub, šolsko novinarstvo in gledališki klub), ki nadgrajuje predmet slovenščina. Ta sklop predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti in znanj v okviru predmeta slovenščina, upošteva interese učencev in uravnoteženost področij umetnostnega in neumetnostnega jezika (Učni načrti, izbirni predmeti 2003). V letošnjem šolskem letu je pouk potekal nemoteno tudi na daljavo, treba je bilo le vključiti inovativne učne metode in pristope, da so učenci kljub razmeram usvajali učno snov.

5.2 Šolsko novinarstvo

Predmet se navezuje na bogato izročilo osnovno šolskih novinarskih in dopisniških krožkov ter uredništev šolskih glasil. Združuje raziskovanje neumetnostnih jezikovnih zvrsti, posebej publicističnih. V praktičnem delu z besedili (branje in pisanje) učenci pod učiteljevim vodstvom dograjujejo svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil (zlasti sporočanje) ter se usposablajo za ustvarjalno in kritično sprejemanje publicističnih\propagandnih besedil. Predmet ponuja tudi možnosti raziskovalne dejavnosti na področju slovenskega jezikoslovja in stilistike ter slovstvene folkloristike in dialektologije. Spodbuja pa tudi druge raziskovalne projekte (samostojne ali skupinske in po iniciativi šole). Priporočljivi obliki za izvajanje izbirnega predmeta šolsko novinarstvo sta skupinsko in projektno delo. (Učni načrti, izbirni predmeti 2003). Tudi naša šola je izvajala pouk šolskega novinarstva na daljavo vse od novembra 2020 naprej. V letnem delovnem načrtu so bile načrtovane različne vsebine, ki pa smo jih s pomočjo inovativnih učnih pristopov tudi uspešno usvojili.

6. Primeri dobre prakse

6.1 Inovativni učni pristopi pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo

Ena izmed odličnih metod učenja je dajanje odgovornosti učencem. Pri delu na daljavo so učenci izbirnega predmeta šolsko novinarstvo dobili nalogo, da izberejo svoje teme/vsebine povezane z novinarskimi pojmi, s katerimi bi se želeli seznaniti. Izbrali so reportažo, dokumentarni film in intervju. Njihova naloga je med drugimi bila tudi prikazati primere praktične uporabe omenjenih pojmov in poustvariti svoje primere reportaže, intervjuja ali dokumentarnega filma. Dela so se učenci lotili sistematično. Naloga učitelja je bila usmerjati, spodbujati, motivirati in orientirati. Učenci so se najprej seznanili s teorijo omenjenih pojmov, nadaljevali smo z iskanjem primerov dobre prakse. Tako so sami pobrskali in poiskali primere reportaž, intervjujev, dokumentarcev. Po želji so jih tudi primerjali, brali, gledali, sledilo je poustvarjanje. Tako so nastali zelo dobri intervjuju ožjih družinskih članov in prijateljev preko spleta; reportaže o etnografskih običajih našega okolja ter dokumentarec o reki Dravi in ribolovu. Najboljša izbrana dela so bila objavljena v občinskem časopisu. Ena izmed aktivnosti je bila tudi, da so učenci sami ocenili svoje delo in predpostavili, kje so naredili napake, kaj bi lahko izboljšali ali priporočili sošolcem za nadaljnje dobro delo.

Učencem so bile metode všeč, bili so navdušeni, saj so imeli občutek, da so obravnavani kot odrasli. Z aktivnostmi so dobivali odgovornost, zato so inovativno izobraževanje sprejeli na odprt, radoveden način.

6.2 Delo na daljavo in inovativni pristopi pri interesni dejavnosti bralni klub

Pri interesni dejavnosti bralni klub smo pri delu na daljavo razmišljali o tem, kaj bo učence motiviralo, da razmišljajo nenavadno in ustvarjalno. Po preučitvi veliko različnih možnih informacij smo se odločili, da bomo sodelovali pri mednarodnem projektu Branje ne pozna meja (Slika 1). Učence smo želeli spodbuditi, da vidijo priložnost medvrstniškega sodelovanja na daljavo ne glede na omejitve. Ta proces je vključeval veliko spraševanja, samorefleksije, timskega dela, vrstniškega učenja in radovednosti. Projekt smo izpeljali skupaj s hrvaško šolo Veliko trojstvo. Brali smo knjigo Mira Gavrana, Srečni dnevi, učenci Velikega trojstva pa so brali knjigo Dese Muck, Hči lune. Projekt je zajemal branje knjige, analizo in sintezo prebranega, razčlenitev tem iz besedila, raziskovanje življenja in dela omenjenega pisca in seveda poustvarjanje. Sledilo je skupno srečanje obeh šol, tudi preko videokonference, kjer smo izmenjali svoje misli, ideje, se pogovarjali o knjigah in avtorjih. Celoten proces je tako odprt, da je učencem omogočal spraševanje, raziskovanje, tveganje in edinstveno učenje novih stvari.

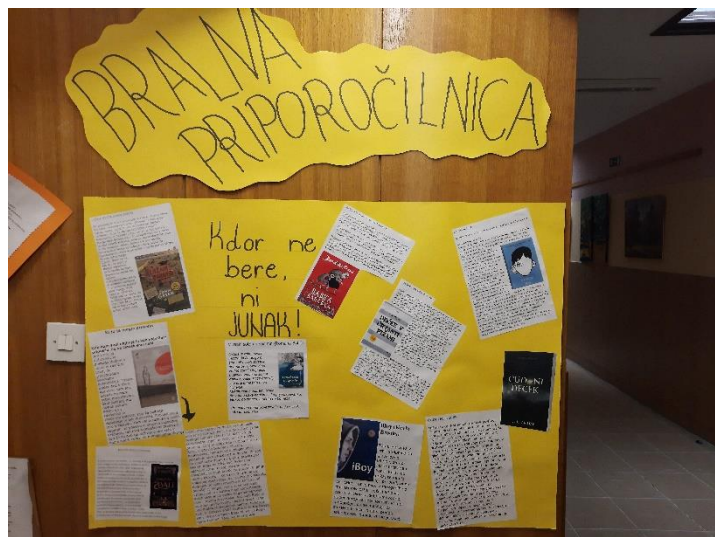


Slika 1: plakat *Branje ne pozna meja*

6.3 Inovativni učni pristopi pri izbirnem predmetu literarni klub

Za spodbujanje ustvarjalnosti je treba uporabiti različna orodja. Pri uvodni motivaciji pri urah izbirnega predmeta literarni klub so bile na videokonferencah po navadi vključene igrive igre ali oblike vizualnih vaj, ki so navdušile mlade misli in pritegnile učenčevo zanimanje.

Glede na to, da je vso delo potekalo preko spleta, smo se odločili za vključitev avdiovizualnih gradiv kot dopolnitev gradiv iz učbenikov. Pri aktivnosti branje smo dodali dejavnost primerjava knjiga, film. Učenci so tako po branju knjige pogledali še film, sledila je analiza, sinteza in primerjava obojega. Izbrano orodje, film, je pomagalo spodbuditi njihovo domišljijo, da je le-ta uspevala in rastla. V pomoč jim je bilo tudi pri boljšem razumevanju vsebine in določenih podrobnosti. Eden izmed novih inovativnih pristopov učenja je v tem šolskem letu bila tudi rubrika Bralna priporočilnica (Slika 2), ki so jo učenke pripravljale za ostale učence naše šole. V kotičku na šoli, kasneje pa na šolski spletni strani, so učenke urejale vsebine, kjer so objavljale kratke predstavitve prebranih knjig, ki jih priporočajo v branje tudi drugim.



Slika 2: Bralna priporočilnica

Z učenkami smo uspele na daljavo pripraviti tudi prireditev ob slovenskem kulturnem prazniku Prešernov dan. Če k učenju vključimo izkušnje iz resničnega sveta, vse to obogati sprejemanje in doseganje določenih učnih ciljev. Povezovanje in prikazovanje pridobljenega znanja recitiranja, deklamiranja in nastopanja v resničnih življenjskih situacijah je olajšalo razumevanje in pripomoglo k enostavnemu preučevanju gradiva. To je vzbudilo njihovo zanimanje, učence pa navdušilo in vključilo k aktivnemu delu.

Pri določenih zadolžitvah smo učence spodbujali k delu, raziskovanju v okolju, v katerem so preživljale čas, ko je pouk potekal na daljavo. Pri snovanju scenarija za prireditev je veliko pripomogel tudi odprt odnos med učenci in učiteljico. Učenci so imeli možnost deliti svoje poglede na scenarij, vključevati nove ideje, vsebine in teme. Končni rezultat sodelovanja je bil zelo dober, učence so namreč pripravile eno urno prireditev na daljavo, ki je bila predvajana na občinskem tv programu in na šolski spletni strani. Vsi ti inovativni pristopi so pripomogli k inovativnemu razmišljanju in soočanju z izzivi. Prireditev je dostopna na naslednji spletni strani: <https://www.os-markovci.net/mediji/videoteka>.

7. Zaključek

Največji izziv za vsakega učitelja je pritegniti pozornost vsakega učenca ne glede na to kako poteka pouk in dovolj učinkovito prenesti ideje, da ustvarijo trajen vtis. Da se učitelji učinkovito spopadajo s tem izzivom, morajo uresničiti inovativne ideje, ki učencem naredijo izkušnjo v razredu ali na daljavo veliko bolj všečno. Naloga učitelja pri delu na daljavo je bila pripraviti inovativne ure, ki so učencem približale učno snov ter jih spodbudile k aktivnemu sodelovanju. Pri izbirnih predmetih šolsko novinarstvo in literarni klub ter pri interesnih dejavnostih smo skozi celotno šolsko leto kljub delu na daljavo uspešno dosegali standarde znanja in usvajali učne cilje z inovativnimi učnimi pristopi. Tako smo sodelovali pri mednarodnem projektu Branje ne pozna meja, soustvarjali občinski časopis Markovski list in uspešno pripravili kulturno prireditev na daljavo. Inovativni pristopi so pripomogli k motivaciji in radovednosti učencev, spodbujali so k samostojnemu delu, samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju. Poudarek je bil na odprti komunikaciji učenec – učitelj. Pomembno vlogo ima spoznanje učiteljev, da glede na situacije, v katerih se znajdemo, spreminjamo in izboljšujemo metode učenja, izobraževanja in poučevanja tudi glede na spreminjajočo se dinamiko družbe.

Inovativne metode poučevanja so potrebne za usmerjanje inovativnega izobraževanja in za pomoč učencem pri razumevanju in reševanju sodobnih izzivov. Inovativni učni pristopi zelo pripomorejo k motiviranosti učencev. Učitelji smo morali načrtovati ure, ki so prinašale novosti in načrtovali učne pristope, ki so učence pritegnili k usvajanju novih vsebin.

8. Literatura

- Discovery Learning (Bruner). (b.d.) Pridobljeno s: <http://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html>.
- Innovating Education and Educating for Innovation, (2016). Pridobljeno s <https://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Background-document.pdf>.
- Inovativni pouk (b.d.). Pridobljeno s <https://www.inovativna-sola.si/inovativni-pouk/>.
- Interesne dejavnosti (2008). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Interesne_dejavnosti.pdf.
- Jozwiak, J. (2004). Teaching problem — solving skills to adults. *Journal of Adult Education*, 330), 19-34.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. EU: The EDUCAUSE Learning Initiative.
- Ollerton, M. (2007). Teaching and learning through problem solving. *Mathematics Teaching*, 201, 3-5.
- Sloane, M. W. (2004). Tailoring your teaching with the project approach. *Kappa Delta Pi Record*, 40(4), 175-179.
- Učni načrti, izbirni predmeti (2008). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko_novinarstvo_izbirni.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Doroteja Kostanjevec, univerzitetna diplomirana prevajalka in tolmačinja angleškega jezika ter profesorica slovenskega jezika s književnostjo, zaposlena na Osnovni šoli Markovci. Že kar nekaj časa se ukvarja z analiziranjem, tipiziranjem, spoznavanjem generacije Z in alfa ter z iskanjem metod in oblik dela za motiviranje učencev novih generacij ter z inovativnimi učnimi pristopi pri delu na daljavo.

Izvedba projekta Pišem z roko na daljavo – poseben izziv

Running the Project I Handwrite Online – a Special Challenge

Andreja Lampič

*Srednja šola za strojništvo Škofja Loka
andreja.lampic@scsl.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljena izvedba projekta Pišem z roko, v katerem so sodelovali dijaki, učitelji in zunanji sodelujoči dveh šol, BC Naklo – Gimnazija in Srednje šole za strojništvo v Škofji Loki, v letih 2016, 2018 in 2020/21. Cilj projekta je ozavestiti sodelujoče o pomenu pisanja z roko, spodbujati pisanje z roko, poudariti pomen razvoja individualnosti, razvijati fino motoriko in opozarjati na dragocenost takih zapisov, v katerih se izražamo drugim, predvsem pa izražamo sebe. Avtorica se je v šol. letu 2020/21 znašla v posebni situaciji, saj je bilo treba projekt izpeljati na daljavo. Opisan je način izvedbe projekta, predstavljeno število udeležencev ter primerjava izvedbe pred epidemijo in med njo. Prikazana je tudi uporaba izključno informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), njene prednosti in pomanjkljivosti pri izpeljavi projekta na daljavo.

Ključne besede: delo na daljavo, epidemija, IKT, pisanje z roko, projekt

Abstract

The paper presents running the project I handwrite online, which was undertaken by students, teachers and the external participants of two schools, Biotechnical Centre Naklo – Gymnasium and Secondary School of Mechanical Engineering Škofja Loka, in 2016, 2018 and 2020/21. The aim of the project is to make participants aware of the importance of writing handwritten notes, encourage handwriting, emphasize the importance of the individuality development, develop fine motor skills and remind of the valuables of such writings, created to express to the others, but most importantly, created to express ourselves as writers. The author of the paper found herself in a special situation in school year 2020/21, since the project had to be carried out online. She describes the way the project was run, introduces the number of participants and compares running the project before the epidemic to running it during the epidemic. The paper also focuses on the use of solely information and communications technology (ICT), as well as its advantages and disadvantages at running the project online.

Keywords: epidemic, handwriting, ICT, online work, project

1. Uvod

Pisanju z roko, procesu, s katerim se srečujemo vsak dan, ne namenjamo dovolj pozornosti, čeprav si jo glede na svojo pomembnost zasluži. Projekt Pisanje z roko je tisti, s katerim lahko učitelji v šoli spodbujamo razmišljanje o pomembnosti pisanja z roko in njegovih pozitivnih učinkih (Statut Društva Radi pišemo z roko, 2017). Ker moramo biti učitelji inovativni v svojih izobraževalnih praksah, je sodelovanje pri projektu Pišem z roko ena od priložnosti popestritve pouka, hkrati pa daje dijakom novo širino o enem največjih človeških izumov – pisavi, ne da bi se pri tem odmaknili od učnega načrta.

Smo v dobi informacijsko-komunikacijske tehnologije in dijakov generacije Z, generacije otrok, rojenih med letoma 1995 in 2012. Že v otroštvu so bili izpostavljeni medijskim napravam in so del šolskega sistema, ki uvaja tablice in računalniško opismenjevanje. Pisanje z roko je zanje velik fizični napor, saj je vse več pisanja z IKT, ki predstavlja poceni in neosebno komuniciranje (Golob, 2017).

Odkar sodelujemo pri projektu in opazujemo sodelujoče, opažamo, da predstavlja pisanje z roko vedno večjo težavo; dijakov, ki imajo težave z grafomotoriko je iz leta v leto več, pisava pri dijakih je nečitljiva in težko berljiva.

2. Pomembnost pisanja z roko

Na pomembnost pisanja z roko kaže tudi mednarodni dan pisanja, ki ga praznujemo 23. januarja. Takrat se je rodil (po gregorijanskem koledarju) ameriški revolucionarni vodja in prvi podpisnik ameriške deklaracije o neodvisnosti John Hancock (1737–1793), čigar podpis velja za enega najlepših v ameriški zgodovini in deluje skoraj kot kaligrafski okras na sicer prav tako z roko napisanem besedilu Deklaracije neodvisnosti (4. 7. 1776).

»23. januar je v ZDA že od leta 1977 nacionalni dan pisave, imenujejo ga National Handwriting Day. Ne slavijo pisave kot sistema za zapisovanje, tiste, ki jo Wikipedija opredeljuje kot "Pisava je grafična predstavitev elementov jezika in stavkov z uporabo grafemov", pač pa rokopisno pisavo, tiste čudovite in povezane ali pa tudi čisto skracane in razmetane črte (navadno) na papirju, s katero svinčnik, nalivnik, kemični svinčnik ..., jekleno ali gosje pero preliva na papir naše misli, čustva, zapažanja, jih beleži iz preteklosti in ohranja v prihodnost.« (Kanič, 2018)

Vendar se tudi pisanje ni moglo izogniti svetu kapitala, saj je bil pobudnik nacionalnega dneva rokopisa in eden pomembnejših podpornikov gibanja dneva pisave Ameriško združenje za izdelavo pisal Writing Instrument Manufacturers Association. Za poudarjanjem pomena zgodovine in vpliva pisanja se je skrival njihov glavni cilj: pospeševanje prodaje svinčnikov, peres in pisalnega papirja (Kanič, 2018).

O pomembnosti pisanja z roko je spregovoril tudi priznani zdravnik nevrolog prof. dr. Zvezdan Pirtošek, ki pravi: »Slikovne študije zadnjih let so jasno dokazale, da pisanje na roko, bodisi pravih črk ali izmišljenih črk ali slikovnih simbolov, aktivira in poveže veliko več možganskih predelov kot tipkanje ali zgolj ogledovanje črk.« (Boštele, 2019)

3. Sodelovanje pri projektu Radi pišemo z roko

3.1 Kratka predstavitev predhodnih projektov

Prvič smo pri projektu sodelovali leta 2016, ko je bila pobuda Radi pišemo z roko organizirana v okviru Tedna vseživljenjskega učenja. Takrat smo z dijaki 2. letnika strokovne gimnazije BC Naklo z zbranimi starimi zapisi in pisanjem kratkih notic o hvaležnosti ter predstavitvijo prednosti pisanja z roko naredili plakate ter pripravili razstavo v Knjižnici Naklo.

Pobuda, sprva omejena na en dan, namenjen pisanju z roko, je leta 2018 prerasla v Teden pisanja z roko. Tako je tudi naše sodelovanje s prispevki postalo obsežnejše in raznovrstnejše, saj so sodelovali dijaki vseh razredov srednjega strokovnega izobraževanja na Srednji šoli za strojništvo v Škofji Loki (ŠŠS), nekateri zgolj z zapisom povedi To je moja pisava. Kakšna pa

je tvoja?, drugi s sodelovanjem pri pripravi plakatov, pozivih znanim Ločanom k sodelovanju, pripravi razstave o zbranem gradivu ali poročanjem na lokalnem radiu in prispevkom v časopisu.

Pri vsakoletnem sodelovanju smo želeli uresničiti čim več ciljev, ki so jih predlagali v Društvu Radi pišemo z roko (RPR), nato pa smo delo predstavili na razstavi v šolski knjižnici. Naš prispevek v Tednu pisanja je bil vedno zanimiv tudi za lokalne medije, razstavo pa smo iz knjižnice konec leta preselili v Sokolski dom, kjer je predstavljala sestavni del razstave izdelkov dijakov Šolskega centra Škofja Loka.

3.2 Od začetkov prek načrta do izvedbe projekta

Poziv k sodelovanju v Tednu pisanja z roko smo v šolskem letu 2020/21 na Srednjo šolo za strojništvo prejeli 30. 9. 2020. Pri projektu ne sodelujemo vsako leto, vendar smo se glede na pretekle pozitivne izkušnje odločili znova odzvati. Sodelujoči dijaki prihajajo iz oddelkov srednjega strokovnega izobraževanja, in sicer različnih letnikov, včasih pa pritegnemo k delu tudi dijake ostalih programov.

Ko smo se odločili sodelovati, še nismo vedeli, da bo treba projekt speljati na daljavo s pomočjo IKT. Pandemija je v šol. letu 2020/21 zmotila tradicionalno šolsko delo, šole so bile zaprte, pričakovalo pa se je nadaljevanje šolskega izobraževanja in spremljajočih dejavnosti. Kljub izkušnjam z delom pri projektu, je predstavljalo delo na daljavo zahteven izziv, saj smo se znašli v do zdaj neznanu situaciji in smo morali narediti poseben načrt. Kako izvesti projekt, ki zajema pisanje z roko, na daljavo s pomočjo IKT, je bilo vprašanje, ki smo si ga najprej zastavili, hkrati pa predvidevali, da:

- a) bo mogoče naenkrat zajeti večje število naslovnikov,
- b) bodo pouk popestrile dodatne dejavnosti,
- c) bo število udeležencev večje kot pri prejšnjih projektih.

Učiteljski poklic terja nenehno izpopolnjevanje. Posebna situacija, v kateri smo se znašli, je od učiteljev zahtevala še več samoiniciativnosti prav glede izobraževanja in poglobljanja znanja IKT. Morali smo se prilagoditi, sicer bi bila izvedba projekta obsojena na neuspeh. Vseeno se nam je zdelo boljše, da se projektu pridružimo, kot da delamo samo tisto, kar od nas zahteva učni načrt.

V začetni fazi jesenskega zaprtja šol smo učitelji vložili veliko energije in posvetili številne ure samoizobraževanju o različnih orodjih za poučevanje na daljavo. Pri izvedbi projekta smo se morali najprej odločiti, katera od številnih orodij naj uporabimo, da bodo dijaki čim bolj opravili zadane aktivnosti. Ker smo na šoli začetne ure pouka namenili seznanjanju dijakov z aplikacijama Teams in Moodle, se nam je zdelo najbolj smiselno, da ju uporabimo tudi pri projektu. Kljub temu da je raba IKT že vključena v vse predmete v osnovni šoli, smo ugotovili, da dijaki teh znanj nimajo razvitih v takšni meri, kot bi glede na učne načrte pričakovali (MIZŠ, 2018). Tako smo morali pri dijakih upoštevati tudi delež tistih, ki ne bodo sodelovali zaradi takšnih in drugačnih razlogov.

Gospa Marjana Jazbec, predsednica Društva RPR, nam je bila pri delu v veliko pomoč, saj nas je ves čas vodila s svojimi sporočili in usmerjala naše delo. Najprej smo prejeli rokopise ambasadorjev Tedna pisanja z roko 2021, in sicer dr. Erika Breclja, kirurga in aktivista, Urše Menart, režiserke in scenaristke, Tadeja Pogačarja, kolesarskega šampiona. Te smo uporabili pri povabilu k sodelovanju pri projektu, ki smo ga poslali staršem, dijakom in učiteljem naše šole.

Na Srednji šoli za strojništvo smo z dejavnostmi začeli že novembra 2020. Naslov osrednje teme je bil Pišem pismo prijatelju. Široko zasnovana tema je ponujala obilo kreativnosti, saj smo besedo prijatelj lahko razumeli v širšem pomenu besede. Naš naslovnik je bil lahko kdorkoli, vsebina pisma poljubna. Skratka, nabor možnosti je bil obsežen, zato smo pričakovali velik odziv pozvanih k sodelovanju.

3.3 Izvedba projekta na daljavo

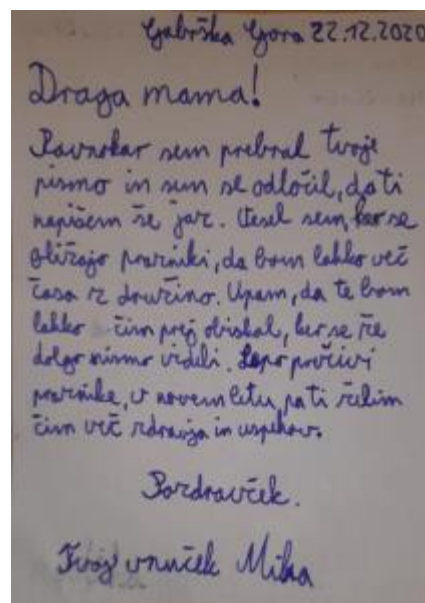
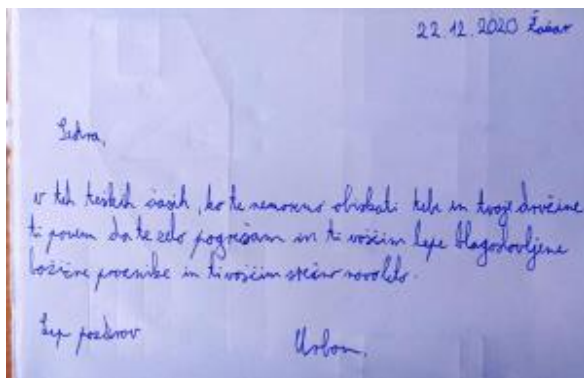
Načrtovane aktivnosti smo izvajali z namenom doseganja čim višje kakovosti. Pomembna nam je bila pozitivna naravnost, odmik od monotonosti pouka na daljavo, razvijanje digitalnih kompetenc dijakov ter cilj, da naučeno in osmišljeno znanje uporabijo v drugačni situaciji na ustvarjalen način.

Med učnimi urami prek aplikacije Teams smo z dijaki ponovili značilnosti osebnega pisma in opozorili na pomembnost pisanja z roko. Nato so se dijaki 1., 2. in 4. letnika program strojni tehnik lotili pisanja zahvale in osebnih pisem. Dobili smo 60 izdelkov dijakov od 90, ki so sodelovali pri pouku. Dijaki so svoje izdelke oddali v e-učilnico, nato pa smo jih pregledali in poslali povratno informacijo, v kateri smo pohvalili njihove izdelke oz. jih opozorili na napake in pomanjkljivosti. Pri nekaterih smo zaznali, da se za zadano nalogo niso potrudili; pomembno jim je bilo le, da so zapis oddali.

Presenetilo nas je predvsem dejstvo, da dijaki, čeprav so imeli na voljo dovolj časa za izdelek, več avtonomije in delovanja brez motenj učilnice, niso vložili več truda. Pogrešali smo tudi dinamično sodelovanje z dijaki, njihova vprašanja, ideje. Spletna komunikacija je hladna, ni energije in strasti, ki jo prinaša osebno sodelovanje z dijaki. Pri izpeljavi projekta smo težko ohranjali navdušenje in strast za delo.

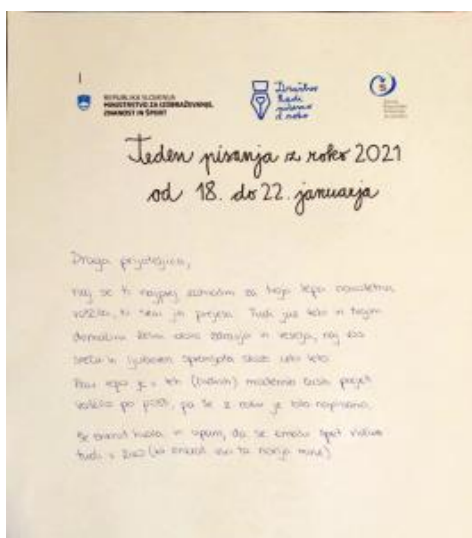
Menimo, da sodelujoči dijaki ne dobijo družbenih povezav, ki jih potrebujejo, izgubljen je tudi timski vidik. Velik del projektnega učenja ni samo projekt, ampak tudi občutek družbene rasti, ki se zgodi med projektom. Ta pa v izpeljavi na daljavo ni prisoten. Dijaki različnih letnikov in razredov so se npr. pri prejšnjem projektu med seboj spoznavali, si pomagali, izmenjavali ideje, česar pri letošnji izvedbi ni bilo mogoče. Saj, kot piše dr. Damijan Štefanc: »Šola je po definiciji prostor srečevanja, druženja, komunikacije.« (Štefanc, 2020)

Med poslanimi izdelki smo izbrali tiste, ki so bili pravopisno, oblikovno in vsebinsko najustreznejši (slika 1). Te smo uporabili pri posredovanju poročila Društvu RPR in objavi na spletnih straneh šole, kjer smo predstavili naše delo. Prepričani smo, da bi bili prispevki dijakov, napisani v šoli, zagotovo kakovostnejši. Učitelji imamo v tem primeru možnost sprotnega usmerjanja dijakov, opozarjanja na napake pri pisanju, dijaki se bolj potrudijo in sproti odpravijo napake, rezultat pa so dobri izdelki.



Slika 1: Prispevki dijakov
Vir: lasten, 2020

Z roko napisane voščilnice, čestitke, osebna pisma, v katerih so se znašle pesmi, navodila za peko, spomini ..., so nam prek e-pošte poslali učitelji in zunanji udeleženci (slika 2).



Slika 2: Pismo prijateljici
Vir: lasten, 2020



Slika 3: Izviren zapis na snegu
Vir: lasten, 2020

Najizvirnejše gradivo in napisana besedila smo naložili na aplikacijo Padlet (slika 3). Z njo smo se srečali prvič, in ker je nismo dobro poznali, je pri objavi prišlo do napak, a smo jih z nasveti Društva RPR z lahkoto odpravili.

3.4 Novosti pri izvedbi

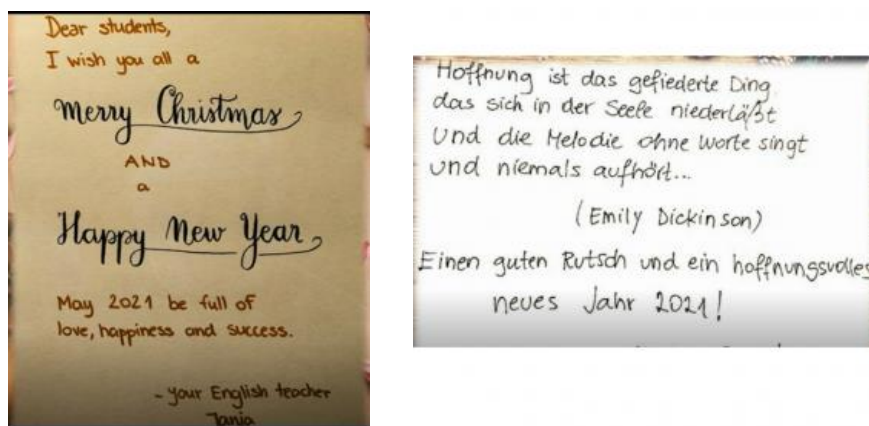
Na Facebooku (FB) in Instagramu smo od ponedeljka do četrтка objavili rokopise 9 učiteljev SŠS. Obiskovalci so ugibali, komu pripadajo, vsak dan pa smo dodali namig za lažje prepoznavanje. Na FB in Instagramu smo objavili 9 rokopisov učiteljev SŠS, o katerih je

ugibalo 5 obiskovalcev. Prepoznali so eno pisavo, medtem ko je nagradno igro všečkalo precej več obiskovalcev spletne strani: Instagram: 123 za slike v nagradni igri, FB: 32.

Dijake smo pozvali k reševanju testa York, ki nam ga je posredovalo Društvo, mi pa smo ga preimenovali v igro Sherlock Holmes za en dan. Poiskati so morali pare posameznih pisav. V iskanju se je preizkusilo 13 dijakov od 66 (1. letnik 4/24, 2. letnik 5/24, 4. letnik 4/18). Najboljši v posameznih letnikih so prejeli praktične nagrade.

Zaradi zaprtja šol tokrat nismo mogli povabiti nobenega od ustvarjalcev, da bi nam predstavil pisanje z roko pri svojem ustvarjanju, zato so si dijaki pri pouku na daljavo v Tednu pisanja z roko ogledali intervju s prevajalcem Klemnom Piskom in spoznali njegovo delo.

Ker so nekateri prispevki nastajali v prednovoletnem času, smo se povezali z aktivom tujih jezikov. Člani so dodali voščilnicam, napisanim z roko v slovenščini, še voščilnice v angleščini in nemščini (slika 4).



Slika 4: Prispevek aktiva tujih jezikov
Vir: Erna K. Tomšič, 2020

Izbrano gradivo smo združili v predstavitev ob Tednu pisanja z roko in ga skupaj s poročilom objavili na šolski spletni strani.

4. Primerjava dela pred epidemijo in med njo

4.1 Dobre in slabe strani dela na daljavo

Če primerjamo delo pri projektu pred epidemijo s tistim med njo, moramo ugotoviti, da so bili izdelki, ki so nastajali v šoli, kakovostnejši od tistih, ki so bili rezultat dela na daljavo. Dijaki so v šoli delali bolj zavzeto, z navdušenjem zbirali gradivo, pripravljali plakate in bili tudi bolj motivirani. Prispevki, ki smo jih dobili pri delu na daljavo, so bili manj skrbno pripravljene, vsebinsko skromni, številne so bile pravopisne napake. Pričakovali smo tudi več prispevkov staršev, saj smo prek eAsistenta kar nekajkrat naslovili prošnjo za sodelovanje. Povzamemo lahko, da je bilo v primerjavi s prejšnjima letoma število udeležencev večje, dejavnosti številčnejše, raznovrstnejše in privlačnejše.

Ker smo se letos znašli v okoliščinah, ki terjajo izvajanje izobraževanja na daljavo, in smo posvetili več časa poučevanju in preverjanju znanja v času, ko smo bili v šoli, nismo uspeli pripraviti razstave o našem projektu in zaradi zaprtja šol med Tednom pisanja z roko tudi ne

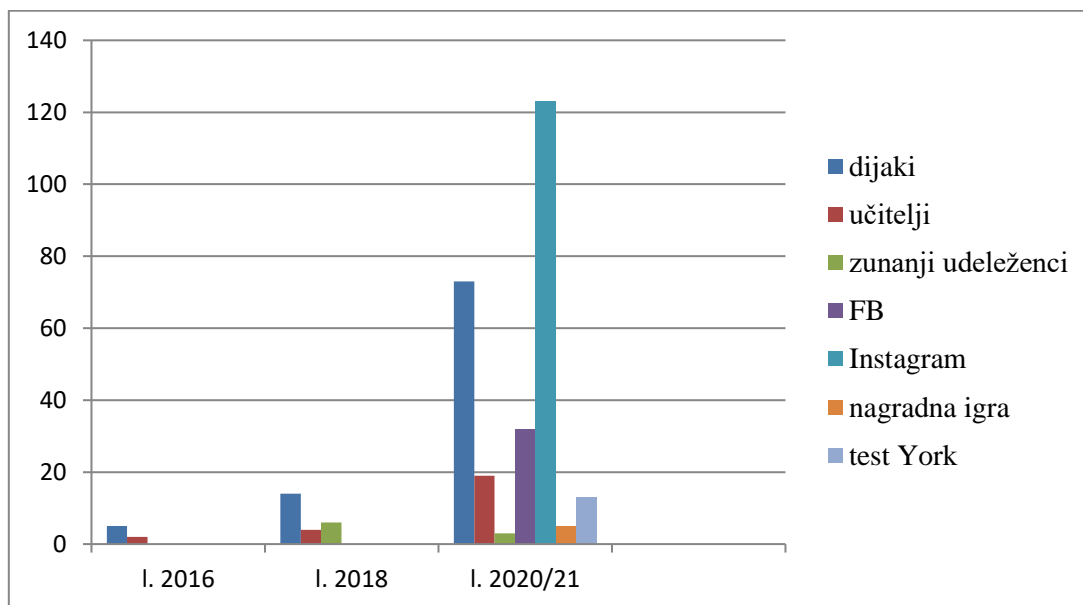
povabiti koga od ustvarjalcev ali znanih občanov, da bi nam povedal kaj o svojem odnosu do pisanja z roko.

Poglabljanje v poznavanje digitalnih orodij v tej meri, da jih lahko učitelji suvereno uporabljamo, terja veliko časa. K sodelovanju smo zato pritegnili sodelavko, večšo dela z družbenimi omrežji in različnimi orodji, da je pripravila spletno predstavitev in nagradno igro na Instagramu in FB.

5. Sodelujoči pri projektu v številkah

Iz tabele 1 lahko razberemo, kako je z leti naraščala udeležba dijakov pri projektu. V letu epidemije smo dodali nove dejavnosti, ki jih pri prejšnjih izvedbah ni bilo (FB, Instagram, nagradna igra, test York), v manjšem številu so se s svojimi prispevki odzvali tudi zunanji udeleženci projekta – nagovorjeni starši in prijatelji učiteljev. Med epidemijo so številni učitelji preživeli veliko več časa za računalniki, in ker so bili nagovorjeni prek e-pošte in videokonferenc, se jih je na poziv odzvalo občutno več kot v letu 2018, ko je bilo komuniciranja prek e-pošte manj in so bili učitelji osebno nagovorjeni.

Tabela 1: Aktivni udeleženci po letih udeležbe pri projektu



6. Zaključek

Projektno delo vedno zahteva veliko ustvarjalnega dela, v obliki dela in izobraževanja, s kakršnim nismo imeli nobenih izkušenj, je bilo tega še veliko več. Ker so bili dijaki večji dela v e-učilnici, smo se odločili, da je to najboljša izbira za zbiranje gradiva, hkrati pa bo zbrano gradivo na enem mestu in s tem dane možnosti za njegovo uporabo za nadaljnje analize ter rabo pri pouku v razredu v živo. Omogočeno je bilo tudi preprosto in hitro pošiljanje povratne informacije.

Poznavanje nekaterih IKT-orodij nam je omogočilo, da smo lahko na šoli izpeljali projekt, ki sicer zahteva druge vrste kompetenc. Menimo, da je uporaba različnih orodij dobrodošla, nikakor pa ne popolna zamenjava za delo učitelja v živo. Izvedba projekta nam je dala vpogled

v to, kaj nam tehnološke rešitve dajejo in kaj odvzamejo. Delo na daljavo nam je prineslo pozitivno krepitev sodelovanja v učiteljskem zboru, zajetje širšega kroga udeležencev, razvijanje digitalne kompetence učiteljev in dijakov ter možnost hitre odzivnosti. Ugotavljamo, da sta najbolj izraziti negativni strani takšnega dela odsotnost osebnega stika in upad motivacije za delo, ki imata za posledico slabšo kakovost izdelkov.

Ob vsem pa si zastavljamo vprašanje: Kako uporabiti tehnologijo, da ne bo zbujala vtis, kako je učenje zabava, nekaj, za kar se ni treba truditi in za kar napor ni potreben. Poudariti velja, da pri izvajanju dejavnosti realistično ocenimo, kaj nam pri tem IKT daje in kaj odvzema, predvsem pa izkoristiti dodano vrednost IKT, ki jo nudi ustaljenim načinom poučevanja in učenja (Šimenc, 2020).

7. Literatura in viri

- Boštele, M. (2019). *Pisanje na roko še ni za odpis*. Pridobljeno s <https://www.delo.si/gospodarstvo/kariera/pisanje-na-roko-se-ni-za-odpis/>
- Golob, S. (2017). *Generacija Z-izziv za učitelje*. Prispevek predstavljen na *Mednarodna konferenca EDUvision*, 51–58. Pridobljeno s <http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov>
- Kanič, I. (2018). *Tudi (rokopisna) pisava ima svoj dan!*. Pridobljeno s <https://terminologija.blogspot.com/2018/01/tudi-rokopisna-pisava-ima-svoj-dan.html>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018. *Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki?* Pridobljeno s [file:///C:/Users/salih22us/Downloads/Porocilo_RINOS_30_5_18%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/salih22us/Downloads/Porocilo_RINOS_30_5_18%20(2).pdf)
- Statut Društva Radi pišemo z roko (2017). Pridobljeno s <http://www.pisemozroko.si/Statut1.pdf>
- Šimenc, M. (2020). OM: Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost? Prispevek predstavljen v *Izvedba dela na daljavo*. Interno gradivo. Pridobljeno s http://www.arnes.si/files/2020/09/Mre%C5%BEa-izobra%C5%BEEvanja_Izvedba-dela-na-daljavo.pdf
- Štefanc, D. (2020). OM: Izobraževanje na daljavo – izkušnje za prihodnost? Prispevek predstavljen v *Izvedba dela na daljavo*. Interno gradivo. Pridobljeno s http://www.arnes.si/files/2020/09/Mre%C5%BEa-izobra%C5%BEEvanja_Izvedba-dela-na-daljavo.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Lampič je profesorica slovenščine in diplomirana sociologinja kulture. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Zadnja leta poučuje na Srednji šoli za strojništvo v Škofji Loki. Izkušnje je nabirala na različnih srednjih šolah, kot izpraševalka na strokovnih izpitih, zunanja ocenjevalka pri maturi in v komisijah Znanost mladini. V preteklosti je pripravila številne prireditve v šoli in kraju službovanja, sodelovala z dijaki pri Cankarjevem tekmovanju in različnih projektih. Pri svojem poučevanju uporablja tako klasične pristope kot sodobno tehnologijo, s katero se je v času epidemije dobro seznanila. Svojo prihodnost si težko predstavlja brez nadgrajevanja svojega strokovnega znanja ne le s področja slovenščine, ampak tudi drugih ved ter dejavnega in ustvarjalnega dela z dijaki.

Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe posameznikov

Geography of Africa through Individuals' Life Stories

Vesna Markelj

OŠ Janka Kersnika Brdo
vesna.markelj@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci si s predmetom geografije oblikujejo prostorske predstave in razvijajo celostno geografsko mišljenje. To dosežemo tudi v povezovanju z ostalimi predmetnimi področji, na primer s prebiranjem literarnih del, ki prikazujejo resnične kraje, pokrajine, ljudi in dogodke. Posebna vrsta literature so biografije ali življenjepisi, torej besedila, v katerih so v resničnem zaporedju predstavljeni pomembnejši dogodki in dosežki iz življenja kake osebe. Te resnične zgodbe se vedno navezujejo tudi na kraj življenja in/ali delovanje osebe. Zato uporaba biografij pri učenju geografije nedvomno spodbudi pri učencih željo po spoznavanju novega, neznanega geografskega okolja. V prispevku je prikazan primer uporabe biografij pri pouku geografije v osnovnošolskem izobraževanju. Namen prispevka je ponazoriti usvajanje in utrjevanje geografske učne vsebine Afrika s pomočjo spoznavanja življenjskih zgodb posameznikov, ki so živeli in/ali delovali na črni celini ter s svojim početjem dosegali uspeh. Cilj je predstaviti primer izdelave izdelka *Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe*, ki so ga pripravili učenci 8. razreda. Na koncu bomo poudarili tudi pomen poučevanja s pomočjo biografij ne samo v geografiji, ampak tudi pri ostalih predmetnih področjih.

Ključne besede: biografija, geografija, izdelek.

Abstract

Geography lessons enable students to form spatial representations and develop integrated geographical thinking. This can also be achieved by including other subject areas, for example by reading literary works that depict real places, landscapes, people, and events. A special type of literature are biographies, ie texts in which the most important events and achievements from a person's life are presented chronologically. These true stories always relate to a person's place of life and/or his/her work. Therefore, using biographies in learning Geography undoubtedly stimulates students' desire to learn about a new, unknown geographical environment. The article presents an example of using biographies in teaching Geography in primary school. The purpose of this paper is to illustrate the acquisition and consolidation of ~~the~~ geographical learning content of Africa by learning about individuals' life stories, the stories of people who have lived and/or worked on the Black Continent and achieved success through their actions. The aim is to present an example of making the poster *Geography of Africa through life stories*, prepared by 8th grade students. Finally, the importance of teaching with the help of biographies not only in Geography but also in other subject areas will be emphasized.

Keywords: biography, Geography, poster.

1. Uvod

Učitelji geografije radi mislimo, da je geografija dinamična, nenehno spreminjajoča se, po svoji naravi zanimiva in 'povsod okoli nas'. Kot šolski predmet je vsebinsko bogat, vizualno razburljiv in ponuja veliko možnosti, da učenci in učitelji skupaj raziščejo vedno nova območja. Posledično naj bi učitelji geografije učence usmerili v »razumevanje sveta, dojetanje dinamičnega součinkovanja elementov, ki ga sestavljajo, ter v prepoznavanje njegovega nenehnega razvoja in preoblikovanja« (Kolnik, Otič, Cunder, Oršič in Lilek, 2011, str. 29). Saj kot je poudarjeno v učnem načrtu geografije za osnovne šole, »enciklopedičnost znanja ni več niti mogoča niti zelena naloga pouka geografije« (Kolnik idr., 2011, str. 29).

Učenci si s predmetom geografije oblikujejo prostorske predstave. Pri tem je pomembno, »da izbrani učni primeri geografskih pojavov in procesov temeljijo na različnih zaznavnih poteh: motorični (izdelava preprostih učil, merjenje, modeliranje, gibanje v naravi idr.), vizualnih (opazovanje, fotografiranje, risanje, zapisovanje idr.), slušnih (zvočni zapisi, branje besedil, anketiranje idr.)« (Kolnik idr., 2011, str. 29). Posledično je bistveno, da se pri pouku geografije izkoristi vse, kar ponuja ta veda, da razmišljamo dlje od njenega prispevka h kognitivnemu ter iščemo priložnosti za raziskovanje povezovanja čutnega in čustvenega sveta z racionalnim.

Celostno geografsko mišljenje učenci razvijajo tudi v povezovanju z ostalimi predmetnimi področji. Učenci si lahko oblikujejo prostorske predstave o našem planetu na primer s prebiranjem literarnih del, ki prikazujejo resnične kraje, pokrajine, ljudi in dogodke. Posebna vrsta literature so biografije ali življenjepisi, torej besedila, v katerih so v resničnem zaporedju predstavljeni pomembnejši dogodki in dosežki iz življenja kake osebe. Te resnične zgodbe se vedno navezujejo tudi na kraj življenja ali delovanje osebe. Zato ima branje ali poslušanje življenjskih zgodb resničnih ljudi veliko prednosti, saj učence predvsem čustveno angažira in v njih spodbudi željo po spoznavanju novega, neznanega sveta. Vendar zaradi še vedno velikega poudarka na metodi, teoriji in empirični strogosti v šolski geografiji osebne pripovedi in pripovedovanje na splošno ne igrajo velike vloge v procesu poučevanja.

Namen prispevka je prikazati primer uporabe biografij pri pouku geografije v osnovnošolskem izobraževanju. Učenci 8. razreda so na primeru učne vsebine Afrika spoznali življenjske zgodbe posameznikov, ki so živeli in/ali delovali na črni celini ter s svojim početjem dosegali uspeh. Prispevek tako predstavlja primer izdelave izdelka *Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe*. Cilj je predstaviti posamezne faze izdelave izdelka s posneto predstavitvijo v času pouka na daljavo. Na koncu bomo poudarili tudi pomen poučevanja s pomočjo biografij ne samo v geografiji, ampak tudi pri ostalih predmetnih področjih.

2. Uporaba biografij pri pouku geografije

2.1 Biografije

Vrsta literature ali drugega občila (npr. film), ki je osnovana na zapisu dogodkov individualnega življenja, se imenuje biografija (iz grške besede *Bios* = življenje in *graphein* = pisati) ali življenjepis. Gre za besedilo, v katerem so v resničnem zaporedju predstavljeni pomembnejši dogodki in dosežki iz življenja kake osebe (Zgodbe v slovenskem turizmu, 2013). Biografije so ena najstarejših oblik literarnega izražanja, ki si prizadeva z besedami znova ustvariti življenje človeka, razumljeno z zgodovinskega ali osebnega vidika avtorja, z uporabo vseh razpoložljivih dokazov, vključno s tistimi, ki so v spominu shranjeni tudi kot pisno, ustno

in slikovno gradivo (Kendall, 2009). Po navedbah Blumenfeld (2006) se lahko iz biografij naučimo neprecenljivih izkušenj. Človeška bitja so bila in so zmožna izjemnih podvigov na vseh področjih. Živimo v svetu, ki sta ga zgradila človeška genialnost in iznajdljivost.

Bryant (1971-71) poudarja, da so življenjepisi ena bistvenih dimenzij izobraževanja. Resnične zgodbe so lahko zelo navdihujoče in učencem nudijo veliko koristi. Ne le da ponujajo nekaj najdragocenejših lekcij v življenju, ampak otrokom zagotavljajo tudi pomembno osnovno znanje, ki jim lahko pomaga pri vseh šolskih predmetih, tudi pri geografiji. Kraemer (2016) poudarja, da biografije (1) omogočajo, da učenci spoznajo življenje osebe v akciji, (2) dajo primere, ki jim učenci lahko sledijo, (3) vplivajo na povečevanje sposobnosti empatije posameznika, (4) zbujejo razmišljanje in (5) učence spodbijajo, da vztrajajo. Torej ima branje ali poslušanje življenjskih zgodb resničnih ljudi veliko prednosti, saj predvsem čustveno angažira učence. Ta je odsev najvišje stopnje motivacije, ki je didaktično ustvarjalna (Zgonik, 1995). Uporaba biografij pri učenju geografije nedvomno spodbudi željo po spoznavanju novega, neznanega itd. V zgodovini je bilo veliko odličnih posameznikov, ki lahko ponudijo s svojimi vznemirljivimi pustolovščinami v resničnih življenjskih situacijah in dogodivščinah učinkovito motivacijo in poučevanje posameznih geografskih vsebin.

Biografije in avtobiografije, tako pisne kot vizualne (v obliki filmov in videoposnetkov), učiteljem pri pouku geografije zagotavljajo začetni vstop v spoznavanje krajev, dežel itd., o katerih je morda malo poznavanja med učenci, istočasno pa osredotočenost na osebe. Ta literarna zvrst namreč daje občutek dostopnosti teh ljudi in možnost vživljanja v njihove zgodbe. Včasih so resnične zgodbe za otroke lahko celo bolj navdihujoče kot branje o pravljčni deželi, kjer princ reši princeso. Dejanska zgodba govori o tem, kako je pogumna oseba premagala resnično oviro v svojem življenju. Znan ali ne znan glavni junak, zanimivo je brati o tem, kako je oseba nadaljevala svojo kariero, vzgajala družino in živela svoje življenje. To kaže mladim bralcem, da lahko en človek spremeni svet, kar je velika življenjska lekcija. Poleg tega pa lahko učenje skozi objektiv druge osebe resnično oživi zgodovino. Učenci so skozi oči zgodovinske osebe o njenih/njegovih dogodivščinah in izzivih nemalokrat očarani. Konkretni datumi v človekovem življenju skupaj z resničnimi trenutki zgodovinske osebe pomagajo oživeti dogodke, zgodovino in kraje. In nemalokrat se zgodi, da ravno to v učencih izzove željo po spoznavanju novih svetov.

2.2 Izbor biografij

Življenjske zgodbe posameznikov, ki so s svojimi dejanji vplivali na okolje, v katerem so živeli in/ali delovali, smo našli v poučnih knjigah za mladostnike: *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce* (avtorici: Elena Favilli, Francesca Cavallo), *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce 2* (avtorici: Elena Favilli, Francesca Cavallo), *Zgodbe za fante, ki si drznejo biti drugačni* (avtor: Ben Brooks), *Zgodbe za fante, ki si drznejo biti drugačni 2* (avtor: Ben Brooks) in *Zgodbe za otroke, ki si drznejo biti drugačni* (avtor: Ben Brooks). To so knjige, ki pripovedujejo o izjemnih življenjih slavnih in manj slavnih moških in ženskah iz preteklosti in sedanjosti. V knjigah so predstavljene življenjske zgodbe posameznikov z vsega sveta, ki so oziroma so bili navdihujoči, inovativni, ustvarjalni in celo genialni. Vsi so stopili iz ustaljenih okvirov in v življenju dosegali neverjeten uspeh. Ob življenjskih zgodbah kraljic, aktivistk, baletk, odvetnic, piratk, računalniških znanstvenic, astronomk, izumiteljic itd. ter slikarjev, matematikov, pesnikov, skladateljev, politikov, nogometašev, kuharjev itd. se mladostniki veliko naučijo ter dobijo mero poguma in navdiha za delovanje v svojem življenju.

Iz omenjenih knjig smo tako izbrali zgodbe posameznikov, ki so živeli in/ali delovali v Afriki (tabela 1). Učenci so preko življenjskih zgodb manekenke Alek Wek, pravnika Denga Aduta, fotografa Mohameda Taherja, filozofinje in matematičarke Hipatije, faraonke Hačepsut

in kraljic Kleopatre in Nefretete odkrivali Severno Afriko. Tropsko Afriko so osmošolci spoznavali preko biografij fotografinj Carol Beckwith in Angele Fisher, pripovedovalke zgodb in aktivistke Clemantine Vamarija, političarke Fadumo Dajib, aktivistke Vangari Matai, aktivista za gejevske pravice Bisiya Alimija, pisateljice Chimamande Ngozi Adichie, kraljice in bojevnice Ja Asanteva, inženirja Kevina Doeja, manekenke Khoudie Diop, baletne plesalke Michaela Deprince, ustanovitelja tehnološko-socialnega podjetja Oscarja Ekponima in glasbenika Reubena Koromaa ter Grace Ampomah. Življenjske zgodbe paraolimpijka Ahmata Hasjema, vladarke Ane Nzinga Mbande, lovskih čuvajk Črne mambe, aktivista in humanitarca Eddia Ndopua, pesnika in upravnika kolonije gobavih Johna Bradburnea, pisateljice in aktivistke Nadine Gordimer, politika in borca proti apartheidu Nelsona Mandele, igralca Trevorja Noaha in izumitelja Williama Kamkvamba so učencem podale prostorsko predstavo Južne Afrike.

Tabela 1: Seznam oseb, spol, država in geografska regija Afrike, katerih življenjske zgodbe so učenci spoznali in predstavili v svojih izdelkih

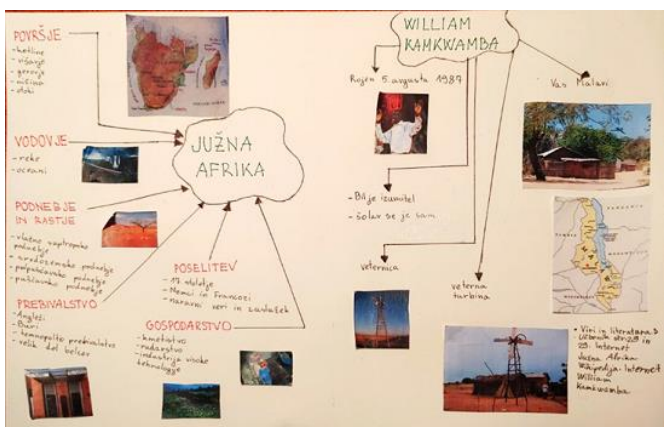
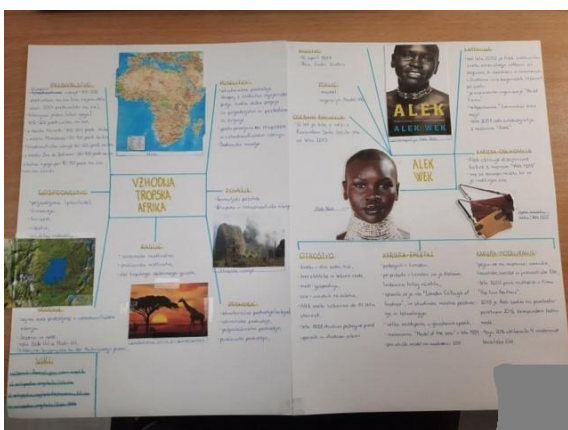
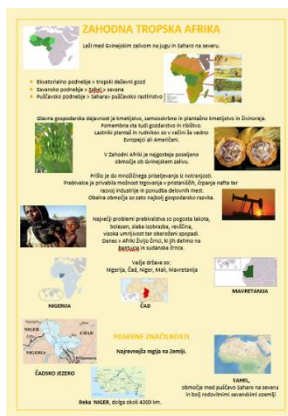
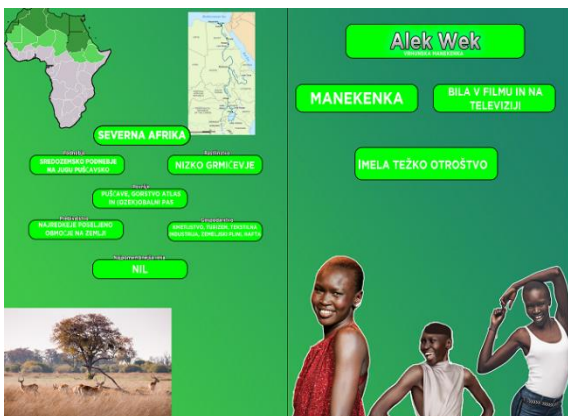
<i>oseba ali osebi</i>	<i>spol</i>	<i>država</i>	<i>geografska regija Afrike</i>
<i>Ahmat Hasjem</i>	moški	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Alek Wek</i>	ženska	Sudan	Severna Afrika
<i>Ana Nzinga Mbande</i>	ženska	Angola	Južna Afrika
<i>Bisi Alimi</i>	moški	Nigerija	Zahodna Tropska Afrika
<i>Carol Beckwith, Angela Fisher</i>	ženska	Kenija	Vzhodna Tropska Afrika
<i>Chimamanda Ngozi Adichie</i>	ženska	Nigerija	Zahodna Tropska Afrika
<i>Clemantine Vamarija</i>	ženska	Ruanda	Vzhodna Tropska Afrika
<i>Črne mambe</i>	ženska	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Deng Adut</i>	moški	Južni Sudan	Severna Afrika
<i>Eddie Ndopu</i>	moški	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Fadumo Dajib</i>	ženska	Somalija	Vzhodna Tropska Afrika
<i>Hačepsut</i>	ženska	Egipt	Severna Afrika
<i>Hipatija</i>	ženska	Egipt	Severna Afrika
<i>Ja Asanteva</i>	ženska	Gana	Zahodna Tropska Afrika
<i>John Bradburne</i>	moški	Zimbabve	Južna Afrika
<i>Kevin Doe</i>	moški	Sierra Leone	Zahodna Tropska Afrika
<i>Khoudia Diop</i>	ženska	Senegal	Zahodna Tropska Afrika
<i>Kleopatra</i>	ženska	Egipt	Severna Afrika
<i>Michaela Deprince</i>	ženska	Sierra Leone	Zahodna Tropska Afrika
<i>Mohamed Taher</i>	moški	Egipt	Severna Afrika
<i>Nadine Gordimer</i>	ženska	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Nefreteta</i>	ženska	Egipt	Severna Afrika
<i>Nelson Mandela</i>	moški	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Oscar Ekponimo</i>	moški	Nigerija	Zahodna Tropska Afrika
<i>Reuben Koroma, Grace Ampomah</i>	par	Sierra Leone	Zahodna Tropska Afrika
<i>Trevor Noah</i>	moški	Južna Afrika	Južna Afrika
<i>Vangari Matai</i>	ženska	Kenija	Vzhodna Tropska Afrika
<i>William Kamkvamba</i>	moški	Malavi	Južna Afrika

2.2 Izdelek: Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe

Učencem smo podali navodilo, da pripravijo manjši plakat (A3 format). Na prvem delu mini plakata so morali predstaviti naravnogeografske (površje, vodovje, podnebje in rastje) in družbenogeografske (prebivalstvo, poselitev, gospodarstvo) značilnosti ene izmed geografskih regij Afrike (Severna Afrika, Zahodna Tropska Afrika, Srednja Tropska Afrika, Vzhodna Tropska Afrika ali Južna Afrika). Geografsko so morali opisati tisto afriško regijo, iz katere prihaja oseba ali skupina oseb, ki so jo/jih predstavili. Na drugem delu mini plakata pa so morali s pomočjo kratke biografije, ki si jo dobili, predstaviti osebo ali skupino oseb in njeno oziroma njihovo zgodbo. Življenjsko zgodbo osebe ali skupine oseb so morali tudi povezati z okoljem, v katerem je oziroma so živeli ali delovali.

Pri svojem delu so si pomagali z zvezkom, učbenikom in delovnim zvezkom geografije. Navodilo je bilo, naj si pomagajo tudi z drugimi viri in literaturo (z internetom, s knjigami, z revijami ...). Zaradi izvajanja izobraževanja na daljavo in različnih pogojev dela smo omenjeno samo priporočili.

Plakat je bil lahko oblikovan ročno ali računalniško. Učence smo spodbudili k uporabi slikovnega in grafičnega materiala (npr. klimogram, zemljevid, skica ...), ki predstavljajo geografske značilnosti predstavljene afriške regije. Podatki so morali biti zapisani kratko in jedrnatno (le ključni podatki). Navodilo je bilo tudi, da je bil plakat oblikovan pregledno in estetsko (slika 1, 2, 3, 4).



Slika 1, 2, 3, 4: Primeri izdelkov: Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe

Učenci so dobili tudi navodilo, da izdelek predstavijo. Ker so izdelek pripravili v času pouka na daljavo, so morali predstavitev posneti ali glasovno ali video. Odločitev je bila njihova. Predlagali smo jim enega izmed programov za snemanje zvoka (dodana so bila tudi navodila, kako zvok posnamejo). To je bil samo predlog, saj so lahko uporabili katerikoli program za snemanje zvoka ali avdiovizualnih vsebin. Pogoj je bil le, da predstavitev traja od 1 do 3 minut.

Glavna sklopa pri kriterijih za ocenjevanje so bili vsebina in oblika izdelka ter posnetek predstavitve. Pri vsebini izdelka so bili kriteriji ustreznost vsebine, zahtevani elementi po navodilu, opremljenost s smiselnim slikovnim in grafičnim gradivom, pravilnost navedenih podatkov in pojmov ter uporabljeni viri. Kriteriji podobe izdelka so bili oblika izdelka po navodilu, preglednost, primernost besedila, primernost slikovnega in grafičnega materiala. Pri posnetku predstavitve smo ocenjevali jezikovno pravilnost, ali je razlaga prepričljiva in razumljiva ter upoštevanje dogovorjenega časa. Pomembna kriterija za ocenjevanje izdelka sta bila tudi upoštevanje roka za oddajo in izvirnost. Učence smo o oceni obvestili v spletni učilnici, tako da je vsak prejel oceno z obrazložitvijo na podlagi predhodno poznanih kriterijev. V komentarjih so bile zapisane tako pomanjkljivosti (razlogi za odbitek točk pri posameznih kriterijih) kot pohvale. Prav tako smo učencem omogočili vpogled v popravljen in ocenjen izdelek z ustrezno povratno informacijo o dosežku.

3. Zaključek

Učence smo ob zaključku prosili za informacije o njihovem pogledu na zastavljeno nalogo. Priprava izdelka *Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe* s posneto predstavitvijo je bila privlačna in zanimiva za mnoge učence. Osmošolci so izrazili, da je bilo učenje geografije Afrike s spoznavanjem življenjskih zgodb oseb, ki so živeli in/ali delovali v določenem območju te celine, zabavno in privlačno. Ker so pri predmetu geografije prvič prebirali biografije, so učenci izpostavili, da se le-te delovale motivacijsko. Biografije so namreč nudile učencem informacije o posameznikih, ki so jih očarali in v nekaterih so celo našli vzornike. Kot so sami poudarili, preko posameznih življenjskih zgodb so bolj na osebni ravni spoznavali njim nepoznane dele sveta.

Nedvomno lahko trdimo, da je z izdelkom *Geografija Afrike skozi življenjske zgodbe* prišel do izraza pedagoški potencial, ki ga imajo biografije ne samo v okviru predmeta slovenščine, ampak tudi pri drugih predmetnih področjih. Življenjske zgodbe posameznikov v vzgoji in izobraževanju imajo namreč motivacijski pomen. Poleg tega biografije nosijo vednosti za oblikovanje identitete, smisla bivanja, etične dimenzije, spoznavanja lastne kulture in vrednote drugih kultur, sprejemanja drugačnosti, itd. Biografije so zato lahko izjemno uporabna literarna zvrst za opremljanje učencev z znanjem, veščinami in vrednotami tudi v geografskem izobraževanju. Medpredmetno povezovanje pa na splošno poveča trajno učenje. Posledično lahko biografije obravnavamo kot večsmerni vir za olajšanje in podporo poučevanju, zlasti v današnjem svetu raznolikih učnih metod.

4. Literatura

- Blumenfeld, S. (2006). *The Benefits of Reading Biographies*. Pridobljeno s <https://www.homeschool.com/Articles/the-benefits-of-reading-biographies.php>.
- Bryant, W. (1970/71). Biography in education. *Education as an Art*, 29(1), 7–8.
- Kendall, P. M. (1985). *The Art of Biography*. London: Allen & Unwin.
- Kolnik K., Otič M., Cunder K., Oršič T. in Lilek D. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf.
- Kraemer, J. (2016). *5 Benefits of Reading Biographies*. Pridobljeno s <https://joysuf.com/5-benefits-of-reading-biographies/>.
- Zgodbe v slovenskem turizmu. Priročnik za razvoj zgodb za potrebe oblikovanja in trženja turističnih produktov in destinacij (2013). Ljubljana: Agencija SPIRIT – Slovenska turistična organizacija. Pridobljeno s https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/Zgodbarski_priroATnik_-_krajLi_31.1_17645.pdf
- Zgonik, M. (1995). *Prispevki k didaktiki geografije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

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.

EU@ home – EU IN MLADI

EU@ home – EU AND YOUTH

Tomaz Kofol

*Šolski center Nova gorica, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici
tomaz.kofol@gmail.com*

Povzetek

Slovenija je v letu 2004 vstopila v zvezo Nato in Evropsko unijo in tako postala del evropske družine. Cilj EU je izboljšanje življenjskih pogojev in uspešen gospodarski napredek, enakost in pravičnost za vse, mir, svoboda in varnost vseh državljanov. Ali mladi poznajo delovanje Evropske unije? Pri predmetih, kot so sociologija, geografija, družboslovje ..., se ugotavlja, da je znanja in vedenja o Evropski uniji zelo malo. Za pojme, kot so dan Evrope, evropske volite, Oda radosti, evropska zastava, Evropski parlament so dijaki že slišali, a konkretnih vsebin in pomena ne poznajo. Prav zato se je porodila ideja, da del pouka namenimo spoznavanju Evropske unije. Ker je delovanje naše države tesno povezano z institucijami Evropske unije (predsedovanje Slovenije EU 2021) in ker ankete kažejo, da mladih politika ne zanima oziroma je zanje preveč zapletena, smo se vključili v projekt »EU doma – EU@home – Zbliževanje EU in mladih«. Projekt je bil organiziran s strani evropskih institucij in je zajemal obisk javnega uslužbenca, zaposlenega v institucijah EU, izobraževalna seminarja za učitelje in izvedbo treh delavnic. Poglavitni cilj je pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti, stališč in vrednot, ki dijake usposablja za informirano aktivno državljanstvo. Dijaki so bili nad izvedbo predavanj in delavnic navdušeni.

Ključne besede: aktivno državljanstvo, civilna družba, človekove pravice, demokratični procesi, državljan – posameznik, evropske institucije, vrednote Evropske unije.

Abstract

In 2004, Slovenia joined NATO and the European Union, and became part of the European family. The goals of the EU are to improve living conditions and ensure economic progress, equality and justice for all, peace, freedom and security for all citizens. Do young people know how the European Union works? During the lessons of school subjects as sociology, geography and social sciences it has been revealed that young people have very little knowledge about the European Union. They have heard of concepts such as the Europe Day, European elections, Ode to Joy, European flag and European Parliament, but they do not know their content and meaning. That is why the goal was to devote part of the lessons to presentation of the European Union. As the activities of Slovenia are closely linked with the institutions of the European Union (Slovenia's presidency of the EU in 2021) and because surveys show that young people are not interested in politics or consider politics too complicated, we joined the project "EU@home – Bringing the EU and the youth closer together". The project was organised by European institutions and included a visit by a civil servant employed by EU institutions, two training seminar for teachers, and three workshops. The main goal was to acquire knowledge, develop skills, attitudes and values that train students for informed and active citizenship. The students were impressed with the lectures and workshops.

Keywords: active citizenship, citizen – individual, civil society, democratic processes, European institutions, European Union values, human rights.

1. Uvod

Za predstavitev projekta z naslovom EU@home smo se odločili predvsem iz štirih razlogov. Kot prvega se zdi nujno izpostaviti dejstvo oz. spoznanje, do katerega prihajamo učitelji, ki se ukvarjamo s temi vsebinami, tj. zelo slabo poznavanje Evropske unije (EU). Drugi razlog, ki nas je prepričal, da smo se za to odločili v pravem trenutku, je prihajajoče predsedovanje Slovenije EU. Zelo pragmatičen je tudi tretji, ki je preprosto dejstvo, da se o politiki pri pouku premalo govori. Četrti, in najverjetneje ključen pa je seveda situacija, v kateri se dijaki znajdejo vsak dan: šolske učilnice namreč postajajo vse bolj učna okolja. V projekt je bilo skupaj vključenih 62 dijakov in dijakinj tretjih in četrtih letnikov naravovarstveni in kmetijski tehnik. S polnopravnim članstvom Slovenije v Evropski uniji 1. maja 2004 so evropske zadeve postale domače zadeve, poznavanje sistema in delovanja EU pa ravno tako pomembno kot poznavanje političnega sistema Republike Slovenije. Državljeni in državljanke Slovenije so s članstvom pridobili tudi evropsko državljanstvo in s tem pravico in dolžnost za politično participacijo na evropski ravni. *»Politika me ne zanima, se mi zdi nekaj grdega in pokvarjenega, korupcija, laž... Vseeno pa se zavedam, da je to tisto nujno zlo, ki ga ima moderna družba,«* je bil največkrat odgovor dijakov. Na drugi strani pa si velika večina mladih želi kakovostne izobrazbe, socialne in zdravstvene varnosti, osamosvojitve, dobre službe, svojega stanovanja, avtomobila, družine ipd. Namesto da bi se borili za vse te dobrine, so nekako običali v miselnosti: *»Ah, saj bo že ...«*. (Novak, 2020)

Politika je tista zadeva, ki nam kroji življenje in ravno zaradi tega, mladi ne bi smeli imeti skoraj ignorantskega odnosa do vsega skupaj. Seveda ne bi bilo prav trditi, da so vsi dijaki takšni, vendar pa je večina mladih dejansko popolnoma nezainteresiranih, kam jih prihodnost vodi. Del njih se zaveda, da je njihov glas vreden veliko, da lahko njihov glas spremeni zadeve. Potem pa je tu še drugi del, ki jih politika ne zanima, ne hodijo na volitve, saj menijo, da je vse skupaj tako in tako vseeno. V Sloveniji se je leta 2014 volitev v Evropski parlament udeležilo 24,55 % volilnih upravičencev. Še nižja je bila volilna udeležba med mladimi. V starostni skupini od 18 do 24 let se je volitev udeležilo 13,7 % slovenskih državljanov. Volitev v Evropski parlament pa se je leta 2019 udeležilo 17,57 % mladih v starostni skupini od 18 do 30 let (Evropski parlament, 2019). Med drugim so k temu, da bi evropsko politiko na različne načine približali dijakom, spodbudile različne raziskave (Eurobarometer, Mediana ...).

Vendar pa učitelj, ki želi poučevati evropske vsebine, zelo hitro naleti na določene težave, na kakršne smo pri našem delu naleteli tudi sami. Ovire in nerešena vprašanja, ki so se pojavljala, so bila: dimenzija poučevanja (ožje razumevanje – znanje, ki zajema geografijo, zgodovino in kulturo EU; širše razumevanje – demokratične vrednote, volilna pravica, tolerantnost ...), število ur, ki jih učitelj nameni vsebinam EU, nezadostna literatura oz. razpršenost razpoložljivega gradiva, didaktični material, informacije o novostih in aktualizacija učne snovi (Novak in Lajh, 2020).

To so bili med drugim vzroki, da smo se vključili v projekt EU@home. Cilji projekta so: dijake seznaniti o delovanju demokratičnih političnih institucij Evropske unije, jih spodbuditi k oblikovanju svojih stališč in razvijanju spretnosti poslušanja drugih, v njih razvijati kritično mišljenje, jih motivirati za spremljanje družbenih in političnih dogodkov ... Prav razvijanje

socialnih in državljskih kompetenc je tudi priporočilo Evropskega parlamenta in sveta iz leta 2006.

Projekt EU@ home je ponudil dijakom veliko možnost spoznavanja Evropske unije in njenega delovanja preko pogovora z uradnikom, zaposlenim pri Evropski komisiji v Bruslju, s predavanji in delavnicami. Projekt je bil skrbno organiziran in je potekal šest mesecev. Sprva je bil mišljen obisk na šoli, vendar pa so epidemiološke razmere to preprečile. Pogovor z evropskim uradnikom je zato potekal preko zooma. Kasneje se je zdravstveno stanje v Sloveniji izboljšalo in so predavanja in delavnice potekale v živo, v tako imenovanih »mehurčkih«. Za zaključek smo se z dijaki odpravili na simbolični pohod na Trg Evrope v Novi Gorici. 1. 5. 2004 je namreč prav na tem trgu potekala najpomembnejša prireditev ob vstopu Slovenije v Evropsko unijo. Na trgu je bil organiziran krajši program, ki se je zaključil z evropsko himno Odo radosti.

2. Spoznavanje in učenje evropskih vsebin preko pogovora in delavnic

2.1 Pogovor z g. Gregorjem Jugom

Uvodna točka programa je bil enourni pogovor z g. Gregorjem Jugom, uradnikom v Evropski komisiji v Bruslju. Pogovor je potekal preko videokonference. Kljub temu da je bil gospod Jug med pogovorom v Bruslju, razdalja nikakor ni predstavljala težave pri komuniciranju, saj je bilo vse povedano poučno in zanimivo. Uvodoma nam je povedal nekaj besed o svojem študijskem in poklicnem življenju, kar je dijake pozitivno presenetilo, saj je bil naš sogovornik mlajše generacije. Zelo zanimive so bile tudi informacije glede organizacije vsakdana, sodelavcev, jezika, večkulturnosti Bruslja in znamenitosti mesta, kot tudi Belgije in njenih naravnih lepot. V klepetu so dijaki spoznali, da je slovenski jezik enakopraven ostalim jezikom v evropskih institucijah. Na neformalnih srečanjih pa je najbolj v uporabi angleški in francoski jezik. Dijaki so zastavili kar nekaj zanimivih vprašanj: od zunanje do notranje politike, zelene energije in kmetijstva, gospodarstva, študija v državah EU, izmenjave dijakov, problematike zaposlovanja in trga dela. Pogovora se je udeležila tudi ravnateljica in skupaj smo klepet zaključili s pozitivnim in motivacijskim pogledom v prihodnost ... ter z enotno mislijo, da nikoli več ne bo tako, kot je bilo pred obdobjem pandemije. Lahko pa se iz tega veliko naučimo in prav mladi imajo vse niti v rokah, da to s pridom izkoristijo.

Ob vprašanju, kje vidi Evropsko unijo čez 30 let, je bil odgovor g. Juga poučen in konkreten, podkrepil pa ga je tudi z diapozitivom. Evropa je v dvajsetem stoletju doživela dve veliki moriji, in sicer prvo in drugo svetovno vojno. Kasneje se je dogodila vojna na Balkanu, danes pa poteka oboroženi spor tudi med Ukrajino in Rusijo. Nastanek Evropske unije je namreč temeljil na načelu miru.

2.2 Delavnica

Delavnica je potekala na šoli in je vsebovala različne interaktivne elemente. Trajala je dve šolski uri (90 minut). Pri delu je bila v veliko pomoč razna literatura, splet, prosojnice. V nadaljevanju so v podpoglavjih od 2.2.1 do 2.2.6 predstavljene delavnice in časovnica.

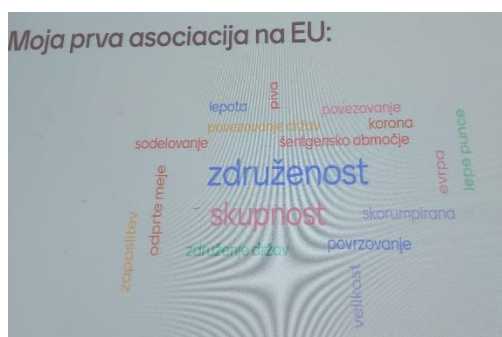
Uvod v delo je dijakom predstavljen skozi prebrano legendo o Evropi.(5 minut) (slika1)



Slika1: Legenda o Evropi

2.2.1 Asociacija na Evropsko unijo. (5 minut)

Z dijaki smo najprej razmislili o njihovih stališčih do Evropske unije ter delili prvo asociacijo, ki jo imamo na Evropsko unijo. Preko programa www.mentimeter.com so dijaki s svojimi telefoni vpisovali tri asociacije na Evropsko unijo. Odgovori so bili zelo zanimivi. Največkrat so EU povezovali z evrom, svobodo, študijem v tujini, Brusljem, Brexitom, telefonom in prostimi prehodi mej.(slika 2)



Slika 2: Asociacija na EU

2.2.2 Osnovne značilnosti EU in njena zgodovina, simboli (15 minut)

S pomočjo kratkega videa dijaki spoznajo zgodovino nastanka, najpomembnejše letnice, države ustanoviteljice in različna imena za skupnosti držav (Evropska skupnost za jeklo in premog, EGS, Evropska unija) ter glavne dogodke povezovanja Slovenije v EU.

Infodrom: Nastanek Evropske unije: <https://www.youtube.com/watch?v=3hGeOBam7ug>

Nove informacije so dijaki uporabili pri reševanju delovnih listov na temo EU.

Naloga: Začetki Evropske unije segajo v leto 1951, ko se je šest držav Evropske unije odločilo, da oblikuje skupni trg za premog in jeklo ter na ta način po dveh svetovnih vojnah

prepreči morebitne nove nemire na ozemlju Evrope. Jeklo in premog sta bili namreč dve zelo pomembni surovini, tako v gospodarstvu kot v vojaški industriji. Iz jekla je bilo moč izdelati orožje, medtem ko je premog poganjal stroje v tovarnah. Katere države so s podpisom Pariške pogodbe leta 1951 oblikovale Evropsko skupnost za premog in jeklo? V pomoč naj ti bodo spodnje slike, ki predstavljajo značilnosti oz. znamenitosti teh držav. Pod vsako sliko zapiši, kateri državi pripadajo. (slika 3)



.....

.....

.....



.....

.....

.....

Slika 3: Znamenitosti in značilnosti držav

2.2.3 Simboli EU (20 minut)

Naloga: S pomočjo slike 4 dijaki spoznajo simbole EU in obrazložijo geslo EU – Združeni v raznolikosti.






Slika 4: Simboli Evrope

Razmišljali so tudi o novem sloganu Evropske unije in predlagali naslednje slogane: »Enotni po srcu.«, »Vsi za enega, eden za vse.«, »Enakopravnost za vse.« ter »Vsi smo enaki.«.

Naloga: Ustrezno poveži skupaj: 1) ime institucije, 2) fotografijo zgradbe institucije, 3) predsednika institucije, 4) sestavo institucije ter 5) ključne naloge institucije.

Tabela2: Evropske institucije

EVROPSKI PARLAMENT	SVET EVROPSKE UNIJE	EVROPSKA KOMISIJA
A.) Ursula von der Leyen	B.) Antonio Tajani	C.) vsaka država EU prevzame predsedovanje za šest mesecev
A.) 	B.) 	C.) 
A.) ministri držav članic	B.) ekipa komisarjev, iz vsake države članice eden	C.) največ 751 evropskih poslancev, izvoljenih v državah članicah
A.) – predlaga politike in zakonodajo EU – zagotavlja spoštovanje pogodb in predpisov EU – upravlja in izvaja politike in proračun EU – zastopa Evropsko unijo v svetu	B.) – sodeluje pri sprejemanju zakonodaje – odloča o širitvah – sprejme, nadzira in potrди proračun EU – izvaja demokratični nadzor – izvoli predsednika Komisije in potrди kolegij Evropske komisije	C.) – sodeluje pri sprejemanju zakonodaje – usklajuje politike držav EU – pripravlja zunanjo in varnostno politiko EU – sklepa sporazume med EU in drugimi državami – sprejme letni proračun EU

Pravilne rešitve obkrožite v spodnji tabeli:

INSTITUCIJA	Predsednik	Stavba	Člani	Naloge
EVROPSKI PARLAMENT	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)
SVET EVROPSKE UNIJE	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)
EVROPSKA KOMISIJA	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)	A.) B.) C.)

2.2.5 Slovenija in EU (10 minut)

Naloga: Reši spodnjo enačbo. Rezultat je letnica, ko je Slovenija prevzela evro in postala članica schengenskega območja. Vse države Evropske unije še ne uporabljajo evra. Naštej vsaj tri države, kjer lahko kupuješ le v nacionalni valuti.

$$(9 \times 8 - 22) \times (5 \times 8) + (3 \times 5 - 8) =$$

2.2.6 Slikovna uganka – 12 razlik (20 minut)

Naloga: Dijaki poiščejo dvanajst razlik med levo in desno sliko. Rešitve nam prikažejo prednosti, ki jih nudi Evropska unija (dvignjena rampa – prost prehod kapitala, blaga, ljudi, nacionalna valuta, evro, šolanje, Erasmus (šolanje, izmenjave), urgentna številka 112, označeno poreklo izdelka ...)file:///C:/Users/Tomaz/Desktop/slika%20eu.html (Slika 5)



Slika5: Poišči razlike in jih poveži z vsakdanjim življenjem

Kot je bilo uvodoma že omenjeno, so bili aktivni slušatelji dijaki tretjih in četrth letnikov naravovarstvene in kmetijske smeri. Velika večina dijakov, predvsem iz kmetijske smeri, ima doma večje in manjše kmetije. Ne smemo pa pozabiti tudi okoljske problematike, ki postaja iz leto v leto težje rešljiv problem tako na lokalni, regionalni in globalni ravni. Zato smo zaključek delavnice prilagodili našim dijakom. Dijaki so »pobrskali« po spletnih straneh evropskih institucij in iskali vsebine, ki so povezane s kmetijstvom ali naravovarstvom. Presenečeni so bili nad dejstvom, da so vse informacije v slovenskem jeziku, kot tudi nad vsebino; kmetijstvo in okolje: EU s številnimi ukrepi rešuje izzive kmetijstva, kot so podnebne spremembe, upad biotske raznovrstnosti in vprašanje naravnih virov; razvoj podeželja: programi EU pomagajo pri reševanju ekonomskih in socialnih izzivov; ekološko kmetovanje: predpisi EU zagotavljajo pomen oznake »ekološki proizvod«; kakovost kmetijskih proizvodov: pravne zahteve zagotavljajo standarde za vse proizvode v EU.

Po delavnici smo se z dijaki peš podali do Trga Evrope v bližini železniške postaje v Novi Gorici. Na tem trgu se je 1. 5. 2004 odvil največji kulturni dogodek ob vstopu Slovenije v EU. Imeli smo krajši kulturni program, ki smo ga zaključili z evropsko himno. (Slika 7)



Slika 6: Dijaki pri reševanju nalog



Slika 7: Fotografija dijakov na Trgu Evrope

3. Zaključek

Ob zaključku na Trgu Evrope so bili dijaki pozvani, da povedo nekaj besed o svojem pogledu na projekt EU@home. Odziv vsakega izmed njih je bil predstavljen kot pozitivna izkušnja, češ da jim je bila delavnica zanimiva in poučna. Kot najbolj pozitivno so izpostavili interaktivnost, uporabo telefonov pri nalogah, nove informacije glede delovanja EU. Ob evropskih vsebinah, ki smo jih spoznali na delavnici, so nekateri med njimi izrazili željo, da bi podobno delavnico organizirali tudi o Sloveniji. Za razvoj EU, utemeljene na demokratičnih vrednotah, je velikega pomena, da njeni državljani, predvsem mladi, aktivno sodelujejo v njenem družbenem in političnem življenju. Prav zato je potrebno poznavanje delovanja EU. Šola je najpomembnejša institucija pri posredovanju evropskih vsebin in vrednot, zato smo prepričani, da je poučevanje evropskih vsebin v slovenskih šolah smiselno. Po izobraževanju za učitelje in izvedeni delavnici opažamo, da je tudi osebni pogled na EU bolj pozitiven.

4. Viri in literatura

- Antončič, T. (urednica). (2021, 7. maj). *Infodrom. Institucije EU* (televizijska oddaja). Ljubljana: RTV Slovenija. Pridobljeno 13. maja 2021 s <https://www.youtube.com/watch?v=H4BnQ-Tz28k&t=3s>
- Antončič, T. (urednica). (2013, 10. maj). *Infodrom: Nastanek Evropske unije*. Ljubljana: RTV Slovenija. Pridobljeno 13. maja 2021 s <https://www.youtube.com/watch?v=3hGeOam7ug>
- Bohm, W., in Lahodinsky, O. (2007). *Opa, Evropa! Kako deluje Evropska unija*. Ljubljana: Služba Vlade RS za evropske zadeve. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropska komisija (2017, 1. marec). *Bela knjiga prihodnosti Evrope. Razmisleki in scenariji za EU-27 do leta 2025*. Bruselj, Evropska unija. Pridobljeno 10. maja 2021 s https://ec.europa.eu/info/bela_knjiga_o_prihodnosti_Evrope.
- Evropska unija (2020) *EU&Me. Kotiček za učenje*. Bruselj: Evropska unija. Pridobljeno 3. maja 2021 s https://europa.eu/learning-corner/eu-me_sl
- Evropska unija (2020). *Evropa in jaz*. Bruselj: Evropska unija. Pridobljeno 3. maja 2021 s <https://op.europa.eu/webpub/com/eu-and-me/sl/>
- Novak, M. (2016). *Evropska unija pri predmetih spoznavanje okolja in družba v osnovni šoli*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Novak, M., Lajh, D., (2020). *Čutim Evropo. Zbirka delavnic in prosojnic za spoznavanje evropske unije*. Ljubljana: Center za politološke raziskave, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Novak, M., Štremfel, U., Lajh, D., (2020). *Poučevanje evropskih vsebin v slovenskih šolah*. Ljubljana, Založba Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani.

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 in Mladi turistični vodnik.

Učenje in povezovanje z dijaki s posebnimi potrebami s pomočjo gledališča

Learning and Connecting with Special Needs Students through Theatre

Vanja Makarič

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
vanja.makaric@zgnl.si*

Povzetek

Moderna tehnologija spreminja naš način življenja, iz aktivnega v vedno bolj pasivnega, ter zmanjšuje število socialnih stikov oziroma občutek povezanosti z ostalimi. Opažamo, da so dijaki s posebnimi potrebami vedno bolj redkobesedni in nedružabni tako med odmori kot tudi med poukom. Slednje nas je spodbudilo, da smo pri pouku začeli uporabljati ustvarjalne in motivacijsko učinkovite pristope, s katerimi bi k sodelovanju privabili vse dijake in jim približali snov in medsebojno komuniciranje. Želeli smo, da bi bile ure bolj zanimive, da bi bili dijaki aktivno vključeni v učni proces, da bi se z dijaki povezali in da bi dijaki imeli občutek, da se igramo in ne učimo. V prispevku bomo podrobneje predstavili primere dobrih praks, ko smo učne ure, tako predmetne kot tudi razredne ure, izpeljali s pomočjo gledaliških pristopov. Na koncu pa bomo povzeli, kako so dijaki sprejeli učenje in povezovanje z gledališkimi pristopi in kakšne spremembe smo opazili pri vedenju dijakov ter pri njihovem odnosu s sošolci oz. drugimi dijaki.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, gledališče, odnos, povezovanje, računalništvo.

Abstract

Modern technology is constantly changing our way of life from active to ever more passive. It also reduces the number of social contacts i.e. the sense of connectedness with others. We have noticed that special needs students are increasingly uncommunicative and unsociable during breaks as well as during classes. This encouraged us to include creative and motivationally effective practices in our teaching to improve cooperation and communication among students and +make the school material more accessible. We wanted to make the lessons more interesting, to actively involve the students in the learning process, and to facilitate their interaction with each other. We wanted them to feel like they were playing and not learning. In this article, we will present examples of good practices when lessons were conducted with the help of Drama in education. In the conclusion we will summarize how the students accepted this and what changes we noticed in the students' behaviour and in their relationship with their classmates and other students.

Keywords: computer science, Drama in education, relationships, special needs students, relationship.

1. Uvod

Pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami se vedno pogosteje srečujemo z dijaki, ki ne iščejo socialnih stikov ter so med poukom pasivni in nezainteresirani. Slednje pri dijakih še poveča težave pri učenju, s priklicem snovi, ohranjanjem učne snovi in tudi z memoriranjem učne snovi oziroma s prvim učenjem snovi. Prav zato se trudimo med poukom vedno pogosteje tradicionalni frontalni način izobraževanja zamenjati z bolj učinkovitimi načini. V »koronskem času« smo se učili predvsem na prostem ter povezovali učenje z gledališkimi pristopi. Omenjeni pristop smo uporabljali tako za usvajanje učne snovi kot tudi za povezovanje in grajenja odnosa z dijaki. V članku bomo predstavili pomen gledališke pedagogike v vzgoji in izobraževanju in opis primerov šolskih ur, ko smo z gledališkim pristopom usvajali ter utrjevali znanje ter gradili odnos z dijaki. Na koncu pa bomo povzeli, kako so dijaki sprejeli učenje in povezovanje z gledališkimi pristopi in kakšne spremembe smo opazili pri vedenju dijakov ter pri njihovem odnosu s sošolci oz. drugimi dijaki.

2. Učenje z gledališkimi pristopi

2.1 Otroci s posebnimi potrebami in gledališka pedagogika

Pri poučevanju matematike otrok s posebnimi potrebami za izboljšanje pomnjenja učencev uporabljamo različne prilagoditve in pristope. Eden izmed uporabljenih pristopov izvira iz gledališke pedagogike.

Gledališka pedagogika je področje, ki je kombinacija gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. Gledališka pedagogika ponuja številne tehnike, metode in pristope, s katerimi lahko vključimo, povežemo in opolnomočimo udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa od vrta do univerze. Delimo jo glede na tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces. Prvi vidik je gledališko opismenjevanje, drugi gledališko ustvarjanje in tretji učenje z gledališkimi pristopi (Gaber Korbar idr., 2020).

Če bi učitelji poznali učenje z gledališkim pristopom, bi lahko tudi pri pouku urili socialne veščine, ki jih (pri)dobimo v gledališču. Prav tako otroci v gledališču postanejo bolj samozavestni in znajo bolje izražati svoje mnenje (Gaber Korbar, 2014). Slednje nam sporoča, da bomo s pomočjo gledaliških pristopov urili tako učno snov kot tudi socialne veščine ter samopodobo dijakov.

2.2 Gibanje med poukom

Pri izvajanju učenja z gledališkimi pristopi je med uro veliko več gibanja kot sicer pri frontalni razlagi in razpravi. Že Andrejka Kavčič (2005) je zapisala, da je gibanje za otroke normalno in naravno, saj svoje telo uporabljajo za igro, komunikacijo, učenje in izražanje čustev. Otrokom gibanje predstavlja stik s konkretnimi pojavi, kar je temelj za kasnejšo abstrakcijo. Uporabljati se učijo lastno izkušnjo kot temelj lastnega znanja.

Tudi raziskave utelešene kognicije na različnih kognitivnih področjih kažejo na pomembne povezave uma in telesa in podpirajo širše vključevanje motoričnih oziroma gibalnih aktivnosti v učenje in poučevanje različnih predmetnih področij v šoli (Tancig, 2015).

Nevrologi opozarjajo, da je odvisno od starosti otrok, koliko časa lahko dijaki koncentrirano sledijo razlagi. Po določenem času pa bi morali frontalno razlago zamenjati z aktivnostjo, s

katero se bodo naučene informacije utrdile. Prav tako z vmesnimi aktivnostmi preprečimo, da bi dijaki z mislimi odtavali drugam ter posledično omilimo težave s pozornostjo. Gledališki pristopi poleg aktivnega soustvarjanja učnega procesa učencem omogočajo, da je pomnjenje boljše in trajnejše.

Z gledališkimi pristopi pa v šolske ure vpeljemo tudi več humorja. Počivalšek (2015) je zapisala, da številne študije o humorju v razredu potrjujejo, da ima humor pomembno vlogo v učnem procesu. Raziskovalci poročajo o njegovih koristih, kot so: povečanje motivacije, lažje pomnjenje novih informacij, boljša sposobnost reševanja problemov, spodbujanje ustvarjalnosti, kritično razmišljanje, ustvarjanje pozitivnega učnega okolja in zmanjšanje anksioznosti pred preverjanjem znanja ter nenazadnje krepitev odnosa med učiteljem in učencem.

2.3 Razredne ure

Razredne ure naj bi bile načeloma prijeten čas tako za razrednika kot tudi za učence. Čas razrednih ur naj bi posvečali vsebini, ki nas zbližuje in povezuje (Marinček, 2003).

Razredne ure lahko močno prispevajo k osebnemu razvoju dijaka, če razredniki poskrbimo, da so dijaki slišani ter jim omogočimo, da se v oddelčni skupnosti počutijo varne. Eden izmed pomembnejših korakov, ki jih moramo narediti, je, da se dijakom približamo oziroma se z njimi povežemo. Vse več odmorov, malic, kosil in preostali nerazporejeni čas dijaki preživijo tako, da imajo v rokah telefon in oči usmerjene le v dogajanje na telefonu. Slednje moramo v čim večji meri poskušati spremeniti in čas raje nameniti pogovoru. Za pogovor smo izkoristili krajše odmore, čas za malico in dneve dejavnosti, saj so dijaki takrat veliko bolj sproščeni, pogovor lahko lažje steče in se razvije v daljši, poglobljen pogovor.

V nadaljevanju bomo predstavili primere dobrih praks pri pouku računalništva ter pri razrednih urah, kjer smo z gledališkimi pristopi dijake s posebnimi potrebami aktivno vključili v učni proces ter z njimi gradili odnos.

3. Primeri dobre prakse

3.1 Računalništvo

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana imamo štiri programe srednješolskega izobraževanja. V programu srednjega poklicnega izobraževanja računalništvo oziroma osnove računalništva poučujemo dijake treh smeri, in sicer smeri računalnikar, slaščičar in vrtnar. To so programi z enakovrednim izobrazbenim standardom s prilagojenim izvajanjem. Večja prilagoditev je ta, da poklicno izobraževanje dijakov traja štiri leta in ne tri, kot v večinskih šolah. Slednje nam omogoča, da določene strokovne module poučujemo več let. Tudi predmeta, ki sta v programu računalnikar, informatika s tehniškim komuniciranjem ter IKT in osnove poslovnega komuniciranja, se izvajata tako v prvem kot tudi v drugem letniku.

V nadaljevanju vam bomo predstavili primere dobrih praks pri pouku računalništva, ki smo jih izvedli z dijaki prvega in drugega letnika srednje poklicne šole.

3.1.1 Predstavitev delov računalnika

Učenci sedijo za mizami ali v krogu. Učitelj jim razdeli pripravljene kartice (slika 1), kjer so slike delov računalnika. Vsak učenec predstavi komponento računalnika, tako da najprej pove, katero komponento ima, in nato o njej pove vsaj tri lastnosti. Nato nadaljuje njegov desni sosed. Če želimo snov še naprej utrjevati, si učenci listke zamenjajo oziroma vzamejo nove.

Primer: »Imam optično miško. Optična miška spada pod strojno opremo. Optična miška spada med vhodne enote. Z njo izbiramo objekte in aktiviramo ukaze, ki jih vidimo na zaslonu računalnika.«



Slika 1: Pripravljene kartice za dele računalnika (lasten vir)

3.1.2 Vstajanje in razvrščanje

Učenci imajo enake kartice, ki so opisane zgoraj. Posedejo se na stole. Učitelj nato poda navodilo, kdo mora vstati. Po nekaj navodilih si učenci lahko zamenjajo listke.

Primer: »Naj vstanejo tisti, ki imajo na listku strojno opremo.«

Učitelj lahko poda navodilo, naj se učenci razporedijo po skupinah tako, da so v eni skupini učenci s sliko strojne opreme in v drugi s sliko programske opreme in podobno za vse ostale lastnosti računalniških komponent. Pri tako razvrščenih vprašanjih lahko v učno uro vpeljemo še več gibanja, na primer da morajo učenci, ki imajo v roki sliko s programsko opremo, narediti en poskok in podobno.

3.1.3 Učitelj ali učenec v vlogi računalniške komponente

Učitelj se usede na stol, ki je pred učenci. Pred sabo drži list z računalniško komponento. Na listu je lahko slika računalniške komponente ali pa samo besedilo (slika 2). Nato učitelj učence povabi, da mu postavljajo vprašanja o tej komponenti.

Primer: »Ali ta komponenta spada med vhodne enote?«

Učitelj odgovarja na vprašanja učencev in v odgovore vpleta informacije, ki so pomembne za utrjevanje učne snovi.

Vlogo računalniške komponente lahko na enak način prevzame tudi učenec.

Vloga računalniške komponente je lahko za učitelja oziroma učenca tudi skrita, in sicer učitelj oziroma učenec ne ve, katero komponento si je izbral, in nato on sprašuje lastnosti o pridobljeni komponenti in poskuša ugotoviti, katero komponento ima (slika 3).



Slika 2: Pripravljene kartice za dele računalnika (lasten vir)



Slika 3: Dijak ima na čelu prilepljen listek z računalniško komponento (lasten vir)

3.1.4 Povezovanje pojma in opisa

Pri utrjevanju znanja lahko uporabljamo tudi igre. Učitelj pripravi liste za posamezen računalniški pojem. Vsakemu pojmu pripravi list z imenom, sliko in opisom. Nato te liste poljubno razdelimo. Vse slike pojmov lahko razporedimo po mizah in učenci sliki poiščejo ustrezne manjkajoče dele ali pa liste razdelimo med učence in nato učenci s sodelovanjem zberejo skupaj liste tako, da vsak skupek listov ustreza posamezni računalniški komponenti (slika 4).



Slika 4: Dijaki razporejajo listke (lasten vir)

3.1.5 Družabne igre

Velik in zelo pomemben del učnega procesa so ure za utrjevanje znanja, saj dijaki s posebnimi potrebami za usvajanje novih veščin potrebujejo več ponovitev. Da pa bi bile te ponovitve čim bolj zanimive in da bi bili učenci čim bolj aktivno vključeni v učni proces, uporabljamo različne pristope. Poleg učenja z gledališkimi pristopi uporabljamo tudi učenje z družabnimi igrami.

Trenutno imamo za ponavljanje in utrjevanje znanja računalniških komponent pripravljene tri družabne igre. Prva so domine s sliko ter besedilom (slika 5) in samo slikovne (slika 6), ki jih lahko uporabimo pri mlajših otrocih oziroma po potrebi tudi pri dijakih. Druga igra je križanka z računalniško tematiko (slika 7) in tretja rebusi, katerih rešitve so računalniške komponente (slika 8). S pomočjo družabnih iger smo dosegli, da so tudi dijaki, ki si običajno ne delajo zapiskov, aktivno vpisovali rešitve.



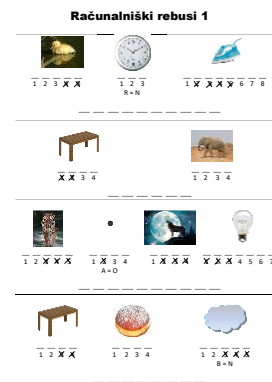
Slika 5: Domine (lasten vir)



Slika 6: Slikovne domine (lasten vir)



Slika 7: Križanka (lasten vir)



Slika 8: Rebusi (lasten vir)

3.2 Razredne ure

Za uspešno sodelovanje v posameznem razredu je potrebno vzpostaviti povezujoč odnos med dijaki in odnos med učiteljem in dijaki. Najprej smo s pomočjo pogovorov začeli vzpostavljati povezujoč odnos. Pri pogovorih smo morali biti zelo previdni, saj so dijaki največkrat po hitrem postopku želeli pogovor zaključiti. Pri pogovorih smo se velikokrat osredotočili na njihova čustva oziroma občutke v določenih situacijah. Na začetku je bilo pogovore težje voditi, saj smo ugotovili, da imajo dijaki kar nekaj težav z izražanjem čustev. Slednje smo rešili tako, da smo se ob priložnostih pogovarjali o čustvenem opismenjevanju oziroma smo jim ponudili predloge, kako se v situaciji, kot so na primer zavrnitev, žalitev in podobno, počutijo. Zanimalo nas je, kako se počuti tisti, ki to izreče, in tisti, ki to prejme. S pomočjo takih pogovorov so se dijaki med seboj bolj pozorno poslušali in se bolje razumeli, saj so spoznali, kaj se skriva v ozadju izrečenih besed. Slednje pa je pripomoglo k boljšemu počutju dijakov in posledično so dijaki bolje sodelovali med seboj in pri pouku ter se med seboj zblížali.

Za boljšo povezanost med učiteljem in dijaki pa se v največji meri izogibamo avtomatskemu oziroma grobemu ustavljanju dijakovega neprimerne vedenja, saj nam slednje ne prinese nič dobrega. Dijak se s kaznijo ne nauči, kako lahko bolje uravnava svoja čustva in jih izraža na socialno sprejemljiv način. Poleg tega pa kazen lahko krha odnose med učitelji in dijaki. Kar

pa seveda ne pomeni, da neprimernega obnašanja ne ustavimo, ampak kot alternativo kaznim izberemo pogovor o njihovih občutjih, namenih in podobno. Velikokrat se je izkazalo kot dobro, da smo zaradi neprimernega obnašanja dijakov poučevanje prekinili in se raje pogovorili o občutkih, kaj jih moti, zakaj ne morejo slediti, o čem premišlujejo in podobno in smo jih potem ponovno motivirali za nadaljnje delo. Izkazalo se je, da se nam vedno obrestuje, če se v primeru neprimernega sodelovanja oziroma neaktivnosti dijakov ustavimo, se pogovorimo, zakaj je do tega prišlo, in potem nadaljujemo naprej. Na prvi pogled izgleda, kot da smo naredili korak nazaj in da s tem izgubljammo čas, vendar si po takih pogovorih dijaki snov veliko boljše zapomnijo, pri obravnavi so veliko bolj aktivni in kar je najpomembnejše, dijaki se počutijo slišane in pomembne.

Kljub prizadevanju za boljšo povezanost pa se z zgoraj opisanimi pristopi nismo uspeli približati vsem dijakom s posebnimi potrebami, saj so dijaki različni in niso vsi tako pogumni, da bi izražali svoje mnenje. Prav zato smo tudi pri razrednih urah uporabljali gledališke pristope, saj dijaki z njimi urijo svojo pozornost, vrednotenje posameznih nastopov in prizorov ter kritično izražanje mnenj. S pomočjo različnih metod gledališke pedagogike smo skozi igro predelali odnose, stanja in situacije, ki so jih dijaki uporabili pri predstavi, in kar je najpomembnejše, so jih tudi kasneje lahko uporabili v realnem življenju, če so naleteli na neko oviro, saj so imeli odziv že shranjen v svojem čustvenem spominu. Poleg odzivov na določeno situacijo pa se s pomočjo gledališča gradi odnos tudi med učiteljem in dijakom, saj smo na odru vsi enakovredni in prav zaradi tega še lažje gradimo odnose med seboj.

4. Odzivi učencev

Dijaki so se na učenje z gledališkimi pristopi odzivali različno. Nekateri so se hitro sprostili, drugi pa so potrebovali nekoliko več časa. Kljub temu da so dijaki vedeli, da jih ne bomo silili v nastopanje, so se po nekaj ponovitvah vsi strinjali, da je tako učenje zabavno. Med reševanjem nalog, kjer je bilo potrebno timsko delo, so se med seboj tudi kregali, se prepričevali, kdo ima prav in kdo narobe, skupaj sodelovali, si pomagali, popravljali napake in podobno. Med igranjem smo se velikokrat tudi nasmejali. Dijaki so povedali, da jim je bilo v veliko veselje odigrati posamezne dogodke, prepire v sklopu razrednih ur, saj so lahko brez zadržkov izrazili svojo jezo, razočaranje in strah.

5. Posledice gledališkega pristopa

Pouk je s pomočjo gledaliških pristopov bolj zabaven in aktiven. Učenje je hkrati zabavno in poučno. Učinki igranja vlog pri računalništvu so pozitivno vplivali na motivacijo za učenje, boljše je bilo razredno vzdušje, učenje socialnih spretnosti, učenje kritičnega mišljenja in argumentiranja. Ko so imeli učenci pri določeni snovi težave s priklicem snovi, smo jih spomnili na igro, ki smo jo igrali, in so se večinoma spomnili, kaj je pomembno pri reševanju naloge. Prav zaradi gledališkega pristopa so ure računalništva bolj zabavne in bolj aktivne.

Zaradi uporabe gledaliških pristopov so dijaki sčasoma postali bolj opolnomočeni in so dobili več poguma za izražanje svojih stališč.

Tudi odnosi v razredu so se vidno izboljšali, tako med dijaki kot tudi do učitelja, saj jim je veliko pomenilo, da smo bili na odru enakovredni. Bolj povezujoči odnosi pa so nam prinesli tudi lažje poučevanje v razredu, saj so se dijaki počutili pomembno in niso čutili potrebe po iskanju pozornosti z neprimernim vedenjem.

6. Zaključek

Pri poučevanju se pogosto srečujemo z dijaki, ki so pri urah neaktivni in nezainteresirani. Posledično imajo učenci težave s sledenjem pri pouku. Vse skupaj pa privede do tega, da dijaki z mislimi odtavajo drugam, kar pa zaradi kopičenja nove snovi nerazumevanje in nezmožnost sledenja pouku še poveča. Eden izmed pristopov učenja, ki spodbuja aktivnost učencev in usmerja misli k pouku, je učenje z gledališkim pristopom. Tega bomo tudi v prihodnje vključevali v proces pouka v čim večji meri.

Prav zaradi pozitivnih odzivov dijakov na ta način poučevanja se bomo še naprej trudili, da bi za čim več ciljev iz učnega načrta našli ideje, kako snov lahko predelamo oziroma utrdimo z gledališkim pristopom.

7. Literatura

- Andrejka Kavčič, R. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki : priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 2. razredu devetletke*. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Gaber Korbar, V. (2014). *Z gledališčem vzgajamo otroke*. Pridobljeno s <https://old.delo.si/novice/ljubljana/z-gledaliscem-vzgajamo-otroke.html>
- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., ... Štampek, M. (2020). *Moč (spo)razumevanja: osnove gledališke pedagogike*. V V. Gaber Korbar (ur.) Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Marinček, A. (2003). *Humano razredništvo: razredniki za humano razredništvo*. Celje: Cilian.
- Počivalšek, N. (2015). *Humor pri pouku z vidika učiteljev, učencev in dijakov* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=72123>
- Tancig, S. (2015). Utelešena kognicija in možgani v digitalni dobi. V J. Port (ur.), *Telo in tehnologija* (str. 79–92). Ljubljana: Kult.co, društvo kulturologov.

Kratka predstavitev avtorja

Vanja Makarič je univerzitetna profesorica matematike in računalništva in magistrica inkluzivne pedagogike. Zaposlena je kot učiteljica matematike in računalništva in učiteljica praktičnega pouka računalništva na srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana.

Učenje in poučevanje skozi umetnost - kreativna drama in ples

Learning and teaching through art - creative drama and dance

Jasna Jeromel

Druga osnovna šola Slovenj Gradec, Slovenj Gradec
jasnajam@gmail.com

Povzetek

Namen pričujočega prispevka je razložiti pomen in vlogo umetnosti s svojimi kreativnimi mediji in vlogo ustvarjalnega procesa v šolskem okolju. Razvijanje ustvarjalnosti je splošni cilj v vzgoji in izobraževanju, ki so ga učitelji dolžni spoštovati in uresničevati. Kadar učitelji v pouk vnašajo izražanje in učenje skozi različne kreativne medije (gib in ples, drama, glasba, risanje ipd.), ne razvijajo le učenčeve kreativnosti, temveč negujejo tudi njegov domišljjski in intuitivni svet, prav tako pa pozitivno vplivajo na učenčevo počutje, samozavest, kognitivne sposobnosti in medsebojne odnose v skupini. V prispevku je najprej nekaj besed namenjenih pojmu umetnosti, nato pa se članek osredotoča na dramo ter gib in ples, kot naravne sestavine življenja otrok. V nadaljevanju so predstavljeni pozitivni učinki vpeljevanja kreativne drame in plesa ter giba v proces učenja. Ob koncu članka so podani primeri dobre prakse - praktični primeri dramskih in gibalno-plesnih dejavnosti znotraj pouka, s katerimi se uresničuje sodobni pristop k poučevanju, učence spodbuja k aktivnemu učenju, sočasno pa je vse del estetske vzgoje, razvoja estetske tenkočutnosti ter razvijanje odnosa do umetnosti ter kulture nasploh.

Ključne besede: gib in ples, kreativna drama, kreativnost v šoli, učenje skozi umetnost, umetnost.

Abstract

The purpose of this article is to explain the importance of art with its creative media and creative process in the school environment. Developing creativity is a general goal of education that teachers are obliged to respect and realize. When teachers implement artistic expression and learning through various creative media (dance and movement, drama, music, drawing, etc.) into their lessons, they not only develop the student's creativity, they also nurture his imagination and intuitive world and help to improve student's well-being, self-confidence and cognitive abilities, as well as interpersonal relationships in the group. In this article, firstly the term art is defined, then the article focuses on drama and »dance and movement« as natural components of a child's life. Secondly, the positive effects of creative drama and »dance and movement« used in learning process are presented. At the end, some examples of good practice – creative drama and »dance and movement« activities within the classroom are given, through which a modern approach to teaching is realized, students are motivated for active learning, as well as aesthetic education, development of aesthetic sensitivity and general attitude towards art and culture is being developed.

Keywords: art, creative drama, creativity in school, learning through art, movement and dance.

1. Uvod

Učitelji imamo najlepše poslanstvo na svetu – vsakodnevno priložnost, da učence vpeljujemo v svet umetnosti in ustvarjalnosti. Nobenega dvoma ni, da mora sodobni pouk zajemati dejavnosti, ki omogočajo razvoj ustvarjalnosti ter ustvarjalno mislečega učenca.

Razvijanje ustvarjalnosti se vse pogosteje omenjena v različnih normativnih in strateških dokumentih v vzgoji in izobraževanju kot splošni cilj, katerega je potrebno uresničevati. Na ta način pojem ustvarjalnosti izgublja klasičen pomen, ki bi zadeval le znanstvenike in umetnike, in postaja pomembna veščina v sodobni družbi. (Hozjan, 2014)

Avtor Breznik idr. (2013) navajajo: »Umetniško izražanje je človekova potreba, vezana na področji ustvarjalnosti in inovativnosti. Omenjeni kompetenci sta ključni za uspešno delovanje posameznika in širše družbe v 21. stoletju, zato sta tudi prednostno obravnavani v učnem načrtu.«

Kadar učitelji v svoje učne ure vnašamo kreativne oblike izražanja, kamor spadajo tudi kreativna drama, gib in ples, s tem razvijamo otrokov domišljjski in intuitivni svet. Poleg učenja dejstev, pojmov in zakonitosti, ki jih zahteva učni načrt, se otrok s kreativno dramo ter učenjem skozi gib in ples uči celostno, z vsem telesom in mišljenjem, spoznava svoje telo, čustva, krepi samozavest ter medosebne odnose, zastavljene probleme rešuje z več motivacije, hitreje pomni in posledično uspešneje usvaja učne cilje.

Z namenom zagotavljanja sodobne in aktivne oblike poučevanja, zadovoljevanja osnovnih učenčevih potreb in posledično vplivati na krepitev razredne klime, povečanja motivacije za učenje ter spodbujanja kognitivnih procesov, se pri poučevanju poslužujem kreativnih oblik izražanja skozi dramo, gib in ples.

V prispevku najprej nekaj besed namenjam pojmu umetnost ter ustvarjalnost, nato pa predstavljam praktične primere kreativne drame ter gibalno-plesnih dejavnosti pri pouku. V nadaljevanju navajam pozitivne učinke, ki se kažejo ob omenjenih aktivnostih. Ob koncu podajam primere dobre prakse, za katere verjamem, da bodo lahko navdih kreativnim učiteljem, ki se zavedajo bogastva umetnosti.

2. Umetnost

»Umetnost je najvišji izraz človekove zavesti, ki kot izraz sam, pa tudi s svojim učinkovanjem na zavest le to presega in deluje na nezavedno. Na ta način omogoči strukturiranje subjekta, saj organizira zavest tako, da ta začne predstavljati nov okvir, v katerem se strukturira nezavedno. Umetnost je najbolj kompleksna podoba zavesti in je mehanizem, prek katerega objekti iz realnosti skozi proces katarze v človekovi zavesti kreirajo zavest samo. Katarza je kompleksno preoblikovanje občutkov in je nekaj drugega kot navadno sproščanje psihične emocionalne energije, saj gre za odloženo reakcijo, ki jo omogoči umetniško delo. Tak način sproščanja se od navadnih občutkov loči po tem, da poleg občutka sproži tudi proces intenzivne imaginacije.« (Vygotsky, 1971, v Kroflič, 2015)

Kot pravi avtor Rutar (2015, po Ranciere, 2010) je umetnost realizacija svobode duha. Umetnost uteleša svobodo in je vselej na strani dobrega. Umetnost se upira širjenju zla v družbenem polju. Umetnost je torej svet, je simbolni prostor. Je tudi prostor, v katerem se človek uči vsega, česar se je sploh mogoče učiti, kar pomeni, da se tudi spreminja in preobraža. Peljhan (2015) vidi umetnost kot učinkovito za proces samoaktualizacije. Pravi še, da je umetnost pomembna pri raziskovanju čustev, občutkov, odnosov, duhovnih razsežnosti, misli in idej ter da z ustvarjanjem umetnosti človek izraža svojo osebnost.

3. Ustvarjalnost v šolskem okolju

Po besedah Krofličeve (1992) je ustvarjalnost dejavnost, način mišljenja, sposobnost, osebnostna lastnost oziroma poteza, kjer gre za odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju in izvorno preoblikovanje informacij. Arthur Cropley (1992, v Kroflič, 1999) poudarja, da ima ustvarjalnost, ki jo pojmuje kot inovativno, svobodno, drzno, izvorno mišljenje, tri sestavine: intelektualno (moč porajanja idej), motivacijsko (želja po delu na zamislih in komuniciranju z njimi) ter emocionalno (pogum za drugačno razmišljanje, vztrajanje, upiranje pritiskom konformizma, tveganje posmeha ipd.). Vse tri prvine naj bi v interakciji vseboval tudi vzgojno-izobraževalni proces, v kolikor želimo imeti ustvarjalno misleče otroke in ustvarjalne dosežke.

Raba ustvarjalnih dejavnosti v izobraževanju pritegne in opolnomoči posameznike, ki se učijo na različne načine - učence z različnimi učnimi stili.

4. Kreativna drama

Dramska dejavnost je naravni del življenja otrok. Že v predšolskem obdobju jim v obliki domišljajske igre, omogoča, da osmislijo svojo identiteto z igranjem situacij, ki imajo vzporednice v resničnem svetu. Te izkušnje lahko v šoli izkoristimo s pomočjo strukturirane ali spontane igre in drame ter tako spodbudimo učence k aktivnemu, celostnemu učenju. Namesto da bi učenci mirno sedeli in poslušali, jih spodbujamo, da se premikajo, govorijo in odzivajo drug na drugega skozi dramsko igro. Učenci z učnimi težavami branja in pisanja se pogosto bolj pozitivno odzivajo na ustvarjalno in več čutno učenje, ki ga ponuja drama. Najpomembneje pa je, da so dramske dejavnosti zabavne - tako da je učenje prijetno in nepozabno. (Farmer, 2011)

Prav tako vidi in opisuje bogastvo in pozitivne učinke drame pionirka dramske terapije Sue Jennings (1994), ki skupaj s soavtorji Cattanach, Mitchel, Chesner in Meldrum opisuje dramsko igro kot naravni vrhunec ekspresivne ustvarjalne aktivnosti. Avtorica pravi, da imamo ljudje vgrajene terapevtske mehanizme, ki nam skozi dramsko igro pomagajo, da se spoprimemo s svojim vsakdanjim življenjem in nepričakovanim. Skozi dramsko igro se učimo sodelovanja in vadimo tiste veščine, ki jih bomo morda potrebovali v poznejših letih. Prav tako kot Farmer (2011) se tudi Jenningsova idr. (1994) strinjajo, da so temelji preventivne dramatike postavljeni v zgodnjih letih otrokovega življenja in da šolski otrok potrebuje priložnost, da se ponovno vključuje v dramsko igro. Raznolike vloge, ki jih učenci igrajo skozi dramsko igro, so izobraževanje za njihovo življenje. Sama igra jim lahko omogoči tako njihove osebne sanje kot tudi vizije prihodnosti. (Jennings idr., 1994)

5. Praktični primeri kreativne drame pri pouku

Drama je idealna za medpredmetno učenje in je dragoceno orodje za uporabo na številnih predmetnih področjih. Drama razvija pismenost - podpira govor in poslušanje, razširja besedišče in spodbuja učence k razumevanju in izražanju različnih stališč. Učitelj daje s kreativno dramo otrokom priložnost za kreativno razmišljanje in delovanje ter tako razvija kritično mišljenje in veščine reševanja problemov. (Farmer, 2011)

Kreativna drama se pri pouku lahko odvija z uporabo lutk ali tako, da nastopajo učenci sami. V obeh primerih gre za proces, ki je osredotočen na učence in pomaga razvijati divergentne

miselne sposobnosti in kognitivno razmišljanje ter spodbuja razvoj komunikacijskih veščin. Pomembno je, da se učitelji zavedamo, da je bolj kot končni izdelek – predstava, uprizoritev, pomemben sam proces izražanja skozi kreativno dramo.

5.1 Igra z lutkami

Igra z lutkami ne zahteva veliko. Edine zahteve so čas, prostor in entuziastičen učitelj. Zelo pomembno je, da otrok sam ustvarja lutko. Ta je namreč samo njegova: zamišljena v njegovi fantaziji, oživljena z njegovo energijo, mislimi in čustvi. Že sama izdelava lutke otroku omogoča projekcijo čustev, želja in misli. Ni pomembno, kako lutka izgleda, pomembno je, da je z lutko zadovoljen učenec in da mu predstavlja to, kar si je zamislil. (Majaron, 2000)

Kot je razvidno na slikah 1 in 2, so lahko preproste prstne lutke in lutke, ki jih otrok sam nariše na svojo roko, zelo uporabne in učinkovite.

Spontano igro z lutkami, ki se zgodi brez posredovanja odraslih, prikazujeta sliki 3 in 4. Gre za obliko simbolne igre, ko se otrok sam sproščeno in svobodno pogovarja z lutko, se igra z več lutkami hkrati in med igro spreminja vloge ali pa je z lutkami v interakciji še z drugimi otroki. Škoda je prekinjati te čarobne trenutke. Večinoma učitelj presenečen in vznemirjen obstane ob opazovanju otroka, ki z enim samim gibom, potegne lutko v življenje. (Borota, Geršak, Korošec in Majaron, 2006)



Slika 1, 2: Prstne lutke, Lutke na roki (lastni vir)



Slika 3, 4: Spontana igra z lutkami (lastni vir)

5.2. Dramatizirana igra

Dramska uprizoritev pesmice *Anje Štefan in Janija Goloba: Krof* pri učni uri glasbene vzgoje, ki je razvidna iz slik 5 in 6, predstavlja kreativno poustvarjanje obravnavane pesmice. Pomembno je, da so v igri lahko sodelovali vsi učenci, tudi tisti s primanjkljaji na področju govornega sporočanja, zato učencev ne silimo k strogemu sledenju besedila pesmice, ampak

dopuščamo improvizacijo. To učencem omogoča, da so sproščeni, svobodni in se ne bojijo nastopanja.



Slika 5, 6: Dramska uprizoritev pesmice Anje Štefan, Janija Goloba: Krof (lastni vir)

6. Plesno-gibalne dejavnosti

»Ples se nam kaže kot izrazita komunikacija ali komunikacija med telesi. Lahko ga označimo kot neverbalno komunikacijo, neizrečene besede, ki izražajo čustva in občutja skozi gib.« (Milovanović, 2005)

Potrebi po gibanju in igri sta pri otroku najosnovnejši. Pomembno je, da se otrok igra s svojim gibanjem in fizično raziskuje svojo okolico. Ta dejstva so spodbuda za učitelje, da v čim večji meri uporabljamo metodo igre in gibanja pri svojem delu. Vzgajanje s plesom je učna metoda, pri kateri oblikujemo gib, se izražamo skozi gib in ustvarjamo z gibanjem. V sodobnih metodah učenja in poučevanja postaja učenje skozi gib in ples nepogrešljiva sestavina učnega procesa, zato je enakovreden sestavni del izobraževanja. Ples namreč spodbuja razvoj splošne motorike, predvsem koordinacijo gibov, orientacijo v prostoru in času, ravnotežje, gibljivost in tudi hitrost, vzdržljivost ter natančnost. Še posebej pa je pomembno, da ples pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo, na odnose v skupini ter lažje razumevanje sveta. (Kroflič, 1995)

7. Praktični primeri plesno-gibalnih dejavnosti pri pouku

Gib in ples lahko vnašamo v pouk z namenom učenja določenih učnih vsebin, kot je razvidno s slike 7, saj vemo, da učenci bolje ponotranjijo nove vsebine, kadar je vključeno celo telo. Gibalno-plesne aktivnosti uporabimo, kadar želimo krepiti ustvarjalno mišljenje, omogočiti otrokom ustvarjalno izražanje skozi gib ter razvijati motorične spretnosti. Pri tem lahko vključimo različne rekvizite. Ustvarjalno izražanje skozi gib z uporabo trakov ter različnih motivov na fotografijah, ki jih učenci poskušajo posnemati s telesi, prikazujeta sliki 8 in 9.



Slika 7: Telo – črka (lastni vir)



Slika 8, 9: Gibanje s trakom, Utelesi sliko (lastni vir)

Kadar otrokom ponudimo kvalitetno glasbo in jim dopustimo svobodo v improvizaciji uprizoritve glasbe, lahko z nekaj pomoči učitelja nastanejo čudovite plesne stvaritve, s katerimi popestrimo razredne in šolske prireditve. Učenci na ta način krepijo samozavest ter pridobivajo veščine javnega nastopanja. Tudi to je pomembna vzgoja za njihovo prihodnost. Plesno uprizoritev glasbe na prireditvah prikazujeta sliki 10 in 11.



Slika 10, 11: Plesna uprizoritev glasbe *Suzy snowflake* (lastni vir)

8. Pozitivni učinki kreativne drame in gibalno-plesnih dejavnosti

8.1. Zadovoljevanje osnovnih otrokovih potreb skozi kreativno dramo, gib in ples

William Glasser (1998) v teoriji izbire opozarja na pet človekovih potreb. Poleg potrebe po preživetju posameznika in vrste navaja še: *potrebo po ljubezni, moči, svobodi in zabavi*. Z vključevanjem kreativne drame, giba in plesa v poučevanje omogočamo otroku, da zadovolji vse štiri omenjene osnovne potrebe. Potreba po ljubezni se zadovoljuje skozi dejstvo, da so dramske in plesno-gibalne dejavnosti skupinske dejavnosti, ki nudijo občutek pripadnosti skupini, omogočajo sodelovanje med otroki ter med otroki in učiteljem v prijetnem vzdušju. Krepijo se socialni odnosi v skupini. Prav tako skozi te dejavnosti otroci zadovoljujejo potrebo po moči, saj soustvarjajo, hkrati pa imajo v skupini tudi priložnost vodenja in samopotrjevanja. Učitelji otrokom pri teh dejavnostih omogočamo ustvarjalno svobodo in samostojnost. Nenazadnje pa se ob dramskih in plesno-gibalnih dejavnostih otroci zabavajo, igrajo in sproščajo. Tako sta zadovoljeni tudi potrebi po svobodi in zabavi (Pišot in Štemberger, 2000).

8.2. Intelektualni vidik kreativne drame ter gibalno-plesnih dejavnosti

Howard Gardner (1993) je s svojo teorijo o več inteligencah obogatil področje raziskav učenja z dramo. Odprl nam je nov pogled na razvoj dramskih aktivnostih. Avtor pravi, da udeleženci v dramskih dejavnostih potrebujejo in krepijo več inteligenc: jezikovno, telesno-gibalno, obe osebni inteligenci – interpersonalno in intrapersonalno, pogosto pa je nepogrešljivi del izvedbe tudi glasbena inteligenca. Avtor še zagovarja, da je v plesu možno videti telesno inteligenco v najčistejši obliki, zlasti kadar gre za čisti ples brez glasbe, literature in scene. Avtor povezuje telesno-gibalno inteligenco še s prostorsko in logično-matematično v trio inteligenc.

8.3. Celostno in socialno učenje

Celostno učenje pomeni razumeti nekaj z umom in telesom. Celostna metoda poučevanja prepleta v učnem procesu telesne, doživljajske, miselne in socialne dejavnosti. Učenci se naučijo največ, kadar so sami dejavni. Vse to in še več učencem omogoča kreativna drama, gib in ples.

9. Zaključek

Na osnovi večletnih izkušenj lahko trdimo, da raba kreativne drame in gibalno-plesnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu ne izboljša le počutja učencev, ampak prinese veliko pozitivnega tudi učiteljem. Učenci, ki jim je tudi v šolskem okolju omogočeno zadovoljevanje osnovnih potreb, so zadovoljni in posledično učno uspešnejši. Skozi kreativno dramo ter gibalno-plesne dejavnosti uresničujemo sodobni učni pristop in vzgajamo svobodne in ustvarjalno misleče otroke. Z nekaj truda ter veliko kreativnosti in iznajdljivosti lahko učitelji znotraj vsake učne vsebine najdejo pot poučevanja in učenja skozi umetnost. Trud je vselej poplačan z zadovoljnimi učenci, unikatnimi in neponovljivimi umetniškimi stvaritvami ter predvsem z veščinami, ki jih učenci pridobijo ob učitelju, ki verjame v bogastvo in moč ustvarjalnosti. Kadar so zadovoljni učenci, so zadovoljni tudi učitelji. V razredih, kjer se poučuje z rabo umetnosti, je prijetneje poučevati. Naj bo umetnost nepogrešljivi del razrednega vsakdana!

10. Literatura

- Breznik, I., Duh, M., Ferenc, T., Jagodic, M., Milovanović Jarh, P., Novak, L., ... Šmalc, M. (2013). *Umetnost: neobvezni izbirni predmet*. Program osnovna šola. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec H., Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta Koper.
- Farmer, D. (2011). *Learning Through Drama in the Primary Years*. Norwick: Drama resources.
- Gardner, H. (1993): *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Glasser, W. (1998). *Nova teorija osebne svobode. Teorija izbire*. Ljubljana: Chiara.
- Hozjan, D. (2014). Fokus: Spodbujanje ustvarjalnosti. *Didakta*, 24(171), 1. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_Didakta_2014_april.pdf

- Jennings, S., Cattanach, A., Mitchell, S., Chesner, A., Meldrum, B. (1994). *The handbook of dramatherapy*. New York: Routledge.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (2015). Umetnostna terapija – pomoč z umetnostjo. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks - Cirus 2015* (str. 69-81). Kamnik: Cirus, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Majaron, E. (2000). Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov. *Lutka*. 2000(56), 33-35.
- Milovanović, J. (2005). *Sporočilnost plesa v primerjalni perspektivi*. (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Milovanovic-Jelena.PDF>
- Peljhan, M. (2015). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: Cirus, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Pišot, R., Štemberger, V. (2000). *Otrok v gibanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rutar, D. (2015). Umetnost, hendikep in resnica družbenega. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks - Cirus 2015* (str. 101-144). Kamnik: Cirus, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Jeromel je profesorica razrednega pouka z opravljenim modulom za poučevanje angleščine na razredni stopnji. Poučuje angleščino v 1. in 2. VIO ter zaključuje drugostopenjski magistrski študij Pomoč z umetnostjo na Pef Ljubljana. V svoje delo, v zadovoljstvo in veselje učencev ter nje same, redno vnaša umetnost ter dejavnosti izražanja skozi umetnost.

Učim se in ustvarjam z gibom

I Learn and Create with Movement

Staša Berkopec

*Osnovna šola Janka Kersnika Brdo
stasa.berkopec@guest.arnes.si*

Povzetek

V šoli učitelji vodimo učence do ciljev, ki jih morajo doseči v določenem razredu. Cilji so jasno določeni, pot in predvsem proces, ki pripelje učence do teh ciljev, pa se razlikuje od učitelja do učitelja. Na kakšen način doseči te cilje in ohraniti motiviranost otrok za učenje? Kako razvijati ustvarjalnost vsakega posameznika? Kako izhajati iz posameznega učenca in ne slepo slediti učbenikom, delovnim zvezkom in priporočilom? Ena od možnih metod, ki jo opisuje avtorica članka, je ustvarjalni gib. Primeri iz prakse so osredotočeni predvsem na motivacijo in utrjevanje znanja učencev razredne stopnje, možnosti uporabe pa so seveda številčne. Za ustvarjalnega učenca je potreben ustvarjalen učitelj. Ustvarjalnost oz. inovativnost je pomembna lastnost, ki je ne najdemo na spletu, kot lahko v današnjem času najdemo vse druge informacije, treba jo je razvijati.

Ključne besede: motivacija, ples, ustvarjalni gib, utrjevanje, vzgojno-izobraževalni proces

Abstract

At school teachers lead students to reach the goals prescribed for each school year. The goals are explicitly defined, but the way to reach them and the process of reaching the goals differ among teachers. In what way do we reach the goals and keep children's motivation to learn? How to develop the creativity of each individual? How to teach by taking into consideration the individual student as opposed to blindly following textbooks, activity books and experts' recommendations? One of the possible methods, as described in the article, is through creative movement. Examples originating from practice focus mostly on motivation and revision by students aged 7-11, however, the possibilities to use the method are numerous. To teach a creative student you first need a creative teacher. Creativity and innovativeness are important features one cannot find online opposed to all other information – one has to develop them.

Keywords: creative movement, dance, motivation, educational process, revision

1. Uvod

Velikokrat opazamo, da sam sistem izobraževanja učence zelo omejuje in ukaluplja. Vsak učitelj izbira svoje metode, ki ga bodo pripeljale do ciljev. Izjemno pomembno je tudi to, da dopustimo učencem možnost lastnega izražanja mnenj. To je cilj, ki ga skušamo vsi učitelji doseči, načini, kako se tega lotimo, pa so različni.

Informacije v današnjem času s pomočjo moderne tehnologije zelo lahko najdemo, tega so večji že učenci, ki z brskanjem po spletu takoj najdejo tisto, kar iščejo. Težava pa se pojavi, ker se otroci teh hitrih informacij zelo hitro navadijo in ne znajo več izhajati iz sebe ter razvijati ustvarjalno in kreativno mišljenje. Ravno ustvarjalnost pa je tista, ki je gonilna sila današnje družbe in bo še kako pomembna za razvoj prihodnosti in posameznika.

Eden od načinov, kako se lahko lotimo razvijanja ustvarjalnosti, izražanja lastnega mnenja, tako da bo sodeloval prav vsak izmed učencev, in razvijanja osebnosti posameznika, je uporaba ustvarjalnega giba pri pouku. Skozi članek je predstavljena pomembnost ustvarjalnosti in kako jo lahko razvijamo skozi gib. Gib in ples sta medsebojno povezana, kar opazimo skozi predstavljen teoretični del in predvsem v primerih iz prakse, ki prikazujejo le nekaj idej uporabe v učnem procesu.

2. Teoretični del

2.1. Ustvarjalnost

Najsplošnejše bi ustvarjalnost lahko opisali kot proces ali pojav, v katerem nastane nekaj novega in z uporabno vrednostjo. Posедуje množico pomenov in je preplet številnih notranjih (psiholoških) in zunanjih (družbenih) dejavnikov. Ta preplet dokazuje že množica disciplin, ki se z ustvarjalnostjo ukvarjajo in jo (delno) pojasnjujejo: psihologija, filozofija, kognitivna znanost, izobraževanje, lingvistika, nevrologija, genetika in tako naprej. Še najbolj jo je morda za svojo vzela prav psihologija, ki ustvarjalnost opisuje pod domeno osebnosti: »Psihologija danes opredeljuje ustvarjalnost kot dejavnost, lastnost mišljenja, način mišljenja. Je sposobnost, osebnostna lastnost, poteza. Ustvarjanje je delovanje, odpiranje problemov, preoblikovanje situacije v okolju, izvirno preoblikovanje informacij« (Kroflič in Gobec, 1995, str. 26). Z ustvarjalnostjo označujemo več različnih faktorjev ustvarjalnega mišljenja, ki so pri posamezniku različno razviti in jih po Guilfordu imenujemo: fleksibilnost (prožnost mišljenja, iznajdljivost, fluentnost (tekočnost, bogastvo zamisli, porajanje zamisli), originalnost (izvirnost) in elaboracija (način izvedbe zamisli) (Kroflič, 1999, str. 57).

Kot opisuje ustvarjalnost zgornji odstavek, je vidno, da je ta pojem res kompleksno področje in ima močan vpliv tako na posameznika kot tudi celotno družbo oz. je njena gonilna sila. Ni vedno povezana z novimi odkritji, je veliko več. Je bistvo in osnovno delovanje človeka, zato je tako pomembno, da se v šoli potrudimo najti metode, preko katerih bo vsak učenec izhajal iz samega sebe in našel tisto, kar on je, njegovo razmišljanje in vse, kar ga izpopolnjuje. Preko razvijanja ustvarjalnosti se bodo našli tudi učenci sami in s tem bomo kot učitelji prispevali k boljšemu osebnostnemu in kasneje profesionalnemu razvoju vsakega posameznika.

»Z aktivnimi metodami spodbujanja ustvarjalnih sposobnosti in oblikovanja ustvarjalnih stališč v vzgojno-izobraževalnem procesu olajšujemo prenos ustvarjalnega vedenja v vsakodnevne življenjske situacije in dejavnosti ter v sam način življenja posameznika« (Kroflič in Gobec, 1995, str. 29).

Ustvarjalnosti v šoli pa ni brez ustvarjalnega učitelja, ki učence usmerja in spodbuja k drugačnim mnenjem, mišljenjem, odprtim diskusijam in išče še ostale poti, kako do tega pristopiti. Učitelj naredi veliko že s samim zgledom. Kot že omenjeno, pa ustvarjalnost razvijamo tudi z umetniškimi dejavnostmi, kamor sodita tudi ples in ustvarjalni gib.

2.2. Razlika med gibanjem in plesom

Razliko med gibanjem in plesom opisuje Peter Slade (1977, str. 272) v delu »Naravni ples« takole: »Aktivnost samo po sebi, tudi vajo, bi lahko označili za gibanje, npr. kroženje z glavo, razgibavanje dlani z upogibom zapestij, zibanje z ene strani na drugo, prekrižanje noge čez nogo, dvig roke, da bi nekaj vprašali ipd. To so le gibi, gibanje. Počasi prenesti nogo čez nogo

z določenim namenom ali učinkom v določenem času in z odnosom, npr. do zvoka gonga ali glasbe, to bo že bilo bliže plesu. Če povežemo taka različna gibanja v ritem, jim dodamo emocionalno, intelektualno ali namerno poetično kvaliteto, ki je širša oz. bolj estetska kot življenje, bi to lahko označili za ples« (Slade, 1977, v Kroflič, 1999, str. 30).

Torej lahko zaključimo, da je gibanje osnova za ples. S plesom pa se lahko nato celostno izražamo in sporočamo naše misli, čustva, občutke in doživetja. Ko se otrok rodi, se giba in s tem začne spoznavati svet, gibanje je njegov prvi stik z okoljem. Kasneje pa gibanje ni več tako samoumevno, pridobi drugačno funkcijo, kot je ohranjanje zdravja in dobrega počutja. V šoli z gibanjem povezujemo predvsem športno vzgojo, kjer pa ni veliko možnosti za ustvarjanje, saj ta stremi predvsem k tekmovalnosti.

Geršakova (2006, str. 56) nas opominja, da »ne smemo zanemariti dejstva, da je ples na določeni razvojni stopnji otroka oz. mladostnika ena izmed najbolj priljubljenih oblik zabave, razvedrila in humorja, s ciljem sprostitve. Če vzgojitelji in učitelji znamo to izkoristiti in učenje naredimo zabavno, imamo v rokah ključ, ki odpira nešteta vrata.«

2.3. Ustvarjalni gib

Ustvarjalnost in gib sta medsebojno naravno povezana, Krofličeva (1992) tako navaja: »Gibanje je ena osnovnih človekovih potreb. Ustvarjanje je najvišja človekova potreba, katere zadovoljitev mu omogoča samouresničevanje. Ob ustvarjanju z gibom se povezuje temeljna in najvišja človekova dejavnost v novo vrednost« (str. 11). Samoumevno je, da dejavnosti, kjer proces poteka na umetniški način, spodbujajo ustvarjalnost. Morda prav zaradi take samoumevnosti te dejavnosti niso tako sistematično obdelane in pripravljene za uporabo kot različni verbalni sistemi in tehnike ustvarjalnega mišljenja in učenja. Umetniške dejavnosti so z izjemo besedne umetnosti neverbalne ali kombinirane (Kroflič, 1999, str. 77).

Pri ustvarjalnem gibu nam že samo ime pove, da ustvarjamo z gibanjem. Izhodišče metode ustvarjalnega giba so načela sodobnega umetniškega plesa. Ta so nastala v začetku 20. stoletja kot odpor do dotedanjega formalizma v plesni umetnosti. Rudolf Laban, eden najpomembnejših pionirjev sodobnega plesa, je skozi preučevanje gibanja razvil osnove za moderno plesno umetnost ter posledično za ustvarjanje z gibanjem (Kroflič in Gobec, 1995). Metoda ustvarjalnega giba je način dela, ki ga učitelji tako v predšolskem kot tudi v osnovnošolskem izobraževanju čedalje bolj uporabljajo. Z njim lahko usvajamo najrazličnejše vsebine in cilje obveznih predmetov. Ustvarjalni gib nam lahko predstavlja vzpodbudo za delo, sprostitev, sredstvo izražanja ali pa metodo dela. V priročniku Kulturno-umetnostna vzgoja je opredeljen ustvarjalni ples kot ples, pri katerem raziskujemo gibanje, si sami izmišljujemo gibe, jih ustvarjamo, povezujemo in tako oblikujemo plesno gibanje. Poleg zunanosti in oblike giba je pomembnejša njegova kakovost, izraznost, sporočilnost, proces ustvarjanja in povezovalna dejavnost med ljudmi (Meško idr., 2011).

Ker se mora telo, da ustvarja, povezati z duševnimi in miselnimi procesi, pravimo, da gre pri ustvarjalnem gibu za celostno metodo učenja. Učenci si pri tem svobodno izmišljajo gibe, ki jih sami začutijo, to lahko rešujejo v skupini ali individualno. Učitelj ne kaže rešitev, mora biti dober opazovalec in usmerjevalec ustvarjalnega procesa, ker navdih za gib prihaja iz učencev samih. Pomembno pri tem pa je še to, da tukaj ni napačnih gibov, način izražanja je prilagojen vsakemu posamezniku. Vsak je namreč unikatna osebnost, ki čuti, razmišlja in razrešuje naloge na svoj način. Izkustveno učenje, kakršno je učenje z ustvarjalnim gibom, privede do hitrejšega in uspešnejšega pomnjenja. Uporabimo ga lahko pri vsakem učnem predmetu v osnovni šoli.

Poleg gibalne komponente vključuje še umetniško in ustvarjalno, dvigne se motivacija otrok za delo, skupina se poveže in ustvari se pozitivno delovno vzdušje. Učitelji prevečkrat uporabljajo tradicionalne metode učenja, ki pa niso vedno učinkovite, saj so otroci živahna in igriva bitja, ki težko sedijo na miru.

3. Primeri iz prakse

Z ustvarjalnim gibom se z učenci ukvarjamo vsakotredensko, možnosti uporabe je res veliko. Dejavnosti večinoma predvidimo že vnaprej, velikokrat pa se nam zgodi, da so plod spontanih idej, v katere nas popeljejo učenci in delo z njimi. V nadaljevanju je prikazanih nekaj teh dejavnosti.

3.1. Igra ogledal

Učenci stojijo v parih drug nasproti drugega. En učenec pokaže gib ali pozo, drugi jo zrcalno oponaša. S tem lahko utrjujemo simetrijo in obenem se učenci učijo sodelovanja in vodenja.

3.2. Protipomenke

Učencem pokažemo na listu napisano besedo, oni pa morajo z gibom prikazati protipomenko te besede. To jim pušča več odprtih možnosti izvedbe, saj imajo na razpolago celotno telo ali pa uporabijo le del telesa.

Med delom na daljavo smo učence razporedili v skupine po dva, v sklopu katerih so nato dobili neko nalogo. Še preden pa so se lotili naloge, so se morali s sošolcem dogovoriti za ime skupine, ki je morala vsebovati protipomenki. To ime skupine so učenci nato tudi prikazali. Imena in prikazi skupin so bili res unikatni, še posebej zato, ker med delom v svojem paru niso mogli gledati k sosedu, saj so delali v svojih »zoom sobah«.

3.3. Matematika

3.3.1. Gibanje v prostoru

Učenci prosto plešejo po prostoru ob dinamični glasbi in pazijo, da se ne zaletavajo. Gibajo se različno, po navodilih učitelja: naprej / nazaj, lahko so tihi / počasni / visoki / nizki / resni / nagajivi / vzporedni, delajo kroge/trikotnike/elipse/kvadrante/diagonale, po tleh s svojo hojo rišejo vijugaste / ravne / cikcak / sklenjene črte.

Gibalne naloge lahko prilagodimo snovi, ki jo obravnavamo, zato je tudi zgoraj opisanih več možnosti za različna starostna obdobja.

3.3.2. Gibanje na mestu

Učence smo razdelili v skupine in skupaj smo obravnavali točko, daljico, premico in poltrak. S telesom so morali v skupini prikazati vse omenjene geometrijske elemente. Po prikazih smo se med seboj tudi opazovali in komentirali, ker je bil pojem eden, gibalnih izvedb pa je bilo več. Nekateri so uporabili celotno telo, nekateri so se osredotočili na primer le na roke in so z njimi ustvarili te elemente. Na isti način lahko obravnavamo krog, krožnico ter pojme, povezane

z njima (sekanta, tangenta, mimobežnica). Pomembno pri tej snovi je tudi to, da gremo od konkretnega prikaza s telesom, do abstraktnega prikaza - risanjem v zvezek.

V parih, posamezno ali v skupini smo obravnavali tudi geometrijske like in telesa. Način dela je bil enak kot pri zgornji dejavnosti. Kasneje pa smo to nadgradili s premikom v prostor in smo na primer postali geometrijsko telo in se kot kroglja/kvader/piramida premikali po prostoru. Učenci so v tej dejavnosti zelo uživali.

3.4. Gibalna dramatizacija

3.4.1. Družba

Učenci so se učili, od kje in kako pridobivamo elektriko. Snov smo najprej preko teorije spoznavali, nato pa je bila njihova naloga, da z gibom in brez besed prikažejo, kako deluje posamezna elektrarna. Pri tem so se morali res poglobiti in razumeti predelano teorijo, da so lahko omenjeno prikazali z gibanjem. Na sliki 1 lahko vidimo, kako so se učenci lotili prikaza hidroelektrarne.



Slika 1 Prikaz hidroelektrarne

3.5. Slovenščina

Gibalno dramatizacijo lahko uporabimo tudi pri obravnavi pravljice oz. določenega dela besedila, eden izmed načinov je opisan v nadaljevanju.

Učenci so po skupinah napisali domišljjsko nadaljevanje odlomka, ga vadili in nato svoje nadaljevanje odlomka odigrali pred celotnim razredom. Pred začetkom ustvarjanja smo jih opozarjali, naj upoštevajo osebne karakteristike nastopajočih oseb. Potem ko so vse skupine odigrale, smo jim postavili novo nalogo, in sicer so morali zdaj ta končni odlomek zaigrati še enkrat, vendar popolnoma brez govorjenja, osredotočeni so morali biti na to, da bodo res pokazali karakterje oseb, ki nastopajo.

3.6. Sporočila, čutila – spoznavanje okolja

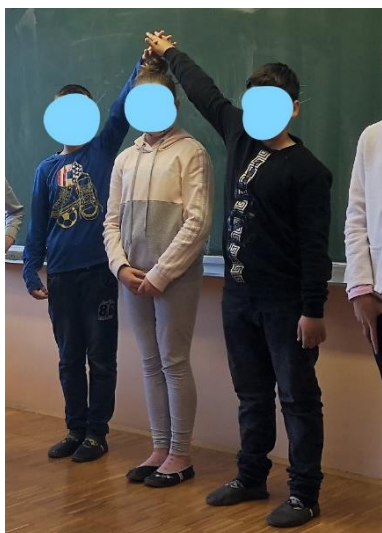
To dejavnost smo uporabili kot uvodno motivacijo. V ozadju je bila glasba, naloga učencev pa je bila taka, da so si morali seči v roko z nekom, ki ima prosto nasprotno roko od njega. Ko se na tak način pozdraviš, se pogledaš v oči in nato zamenjaš roko, se giblješ po razredu in iščeš partnerja z nasprotno prosto roko. Tako smo nadaljevali do konca glasbe. Na koncu smo se o vaji pogovorili in ugotovili, katera čutila smo pri tem uporabili. Poleg uvoda v spoznavanje čutil smo s to interakcijo vzpostavili tudi prijetno vzdušje v razredu.

3.7. Gibanje in ples

Ko so bili učenci že navajeni dela z ustvarjalnim gibom, smo prešli na kompleksnejšo zadevo, in sicer so gibanje in znanje med seboj povezali tako, da je nastala plesna koreografija.

V okviru družbe smo obravnavali naravne enote Slovenije. Že ko smo snov postopoma obravnavali, smo to počeli z ustvarjalnim gibom, znotraj katerega so učenci prikazali nekaj dobrih idej. Na koncu, ko smo spoznali vse naravne enote Slovenije, pa smo učence razdelili v skupine in vsaka je predstavila svojo naravno enoto z gibom. Najprej so si na list papirja zapisali, kaj so tiste glavne značilnosti, ki bi jih želeli izpostaviti, nato pa so šli po skupinah v gibalno ustvarjanje. Če so želeli, so lahko uporabili različne pripomočke.

Ker smo želeli, da na koncu nastane neka povezana plesna koreografija, smo jih nato spodbujali. Izmisлити so si morali 4 gibe, ki jih bodo ponovili vedno, ko bodo zamenjali temo in bodo šli v drug prikaz (npr. učenci prikažejo značilni relief in nato sledijo 4 gibi ter gredo v predstavitev gospodarskih dejavnosti). S tem so se uskladili tudi znotraj skupine, in sicer tako da si niso vmes govorili, da grejo naprej, ampak je sam gib nakazal na naslednjo stvar. Nastale so res ustvarjalne gibalne koreografije. Nekaj utrinkov je prikazanih na slikah 2, 3, 4 in 5.



Slika 3 Učenci prikažejo najvišjo goro Triglav.



Slika 2 Prikaz rastlinskih višinskih pasov



Slika 4 Prikaz reliefne oblike doline



Slika 5 Prikaz reke ponikalnice

Učenci so ustvarjali z neverjetnim veseljem, sodelovali so popolnoma vsi. Predstavitve so bile izjemno zanimive, po vsaki predstavitvi so opazujoči učenci izpostavili, kaj jim je bilo najbolj všeč in če česa od predstavljenega niso razumeli. Bilo je nekaj idej, ki so bile tako unikatne, da smo jih ugotovili komaj po pogovoru z nastopajočo skupino. Kmalu po plesu je sledil pisni preizkus znanja in po tem preizkusu so nam učenci povedali, da jim je ples, ki so ga ustvarili sami in ostale skupine, zelo pomagal pri testu, saj so se določenih pojmov lažje spomnili.

4. Zaključek

Učenje z ustvarjalnim gibom učence spodbuja k lastnemu gibalnemu izražanju in ustvarjanju, daje jim občutek svobode, v kateri se lahko izražajo na svoj način. Učenci se ob ustvarjanju zabavajo in mislijo, da se igrajo, vendar pa jih ta igra obenem vodi k usvajanju določenih ciljev učne ure.

Prednost tega načina učenja je to, da sodelujejo prav vsi učenci. Ob ustnem izražanju mnenj velikokrat opazimo, da se učenci med seboj ponavljajo ali ostanejo tihi, pri gibalnem izražanju pa je drugače, saj večina zastavljenih dejavnosti učenci s telesom prikažejo oz. prikazujejo v istem trenutku in redkokdo takrat stoji na miru.

Pomembno je, da so učenci zainteresirani za učenje in so željni znanja, kar lahko dosežemo tudi s popestritvijo s pomočjo ustvarjalnega giba. Ne more pa biti to prevladujoči način dela, saj ga ni mogoče vrednotiti. Menim pa, da ga je zagotovo vredno preizkusiti in vključevati v pouk, kjer se nam to zdi ustrezno in primerno.

5. Literatura

- Geršak, V. (2006). Plesno-gibalna ustvarjalnost. V: Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Meško, N., Geršak, V., Pikalo, P., Rupnik, V. in Kasjak, M. (2011). Plesna umetnost. V: Bucik, N., Požar Matijašič, N., Pirc, V. (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol – dopolnjena spletna različica*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo, str. 255–268. Pridobljeno dne 5. 8. 2021 s spletne strani <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Staša Berkopec je zaključila študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v septembru 2014 in pridobila naziv profesorica razrednega pouka. Svoje prve delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju je pridobila v vrtcu, sedaj pa 4 leta poučuje v OŠ Janka Kersnika Brdo. Že od malih nog goji ljubezen do plesa in giba, kar prenaša tudi na učence v razredu.

Poučevanje z gibanjem je učinkovitejše in zabavnejše

Movement Makes Teaching more Effective and Fun

Klavdija Peljhan

*Osnovna šola Žirovnica
klavdija.peljhan@gmail.com*

Povzetek

Učenci so v današnjem načinu življenja zaradi družbenih in okoljskih sprememb v učnem procesu pretežno sedeča bitja. Učitelji se srečujejo z različnimi načini poučevanja. Ko spoznajo, da gibanje pozitivno učinkuje na učenje, je pomembno, da ga na različne načine vključujejo v poučevanje. Aktivne učne metode učečega med učenjem spodbujajo h gibanju. Medtem ko se učenec uči, se giblje. Sproti zapisuje, komunicira, bere, razmišlja ... V dani dejavnosti je primoran aktivno sodelovati, hkrati pa se mu poveča motivacija za delo. Učečemu je dana priložnost, da je slišan, da posluša in se z ustvarjalnimi idejami dejavno vključi v pouk. Pri tako oblikovanem učnem procesu pri pouku zavlada pravo ustvarjalno vzdušje.

Ključne besede: aktivno sodelovanje, gibanje, ideje, motivacija, poučevanje.

Abstract

Due to social and environmental changes enforced by our modern lifestyle today's children spend most of our learning process in sedentary mode. Teachers encounter various teaching approaches. It is important that, once teachers realize the positive effects movement has on learning, they incorporate it in their teaching practices in as many ways as possible. Active teaching methods encourage pupils to move. As the pupil learns he moves. He takes notes, communicates, reads, and thinks. A pupil is both manipulated as well as motivated into actively participating in the learning process. He is given the opportunity to be heard, to listen and participate through his own creative ideas. Such teaching process establishes true creativity.

Keywords: active participation, ideas, motivation, movement, teaching.

1. Uvod

Učenci se z gibanjem učijo celostno (vizualno, slušno, kinestetično). Vse to zagotavlja boljši priklic znanja, saj do njega lahko dostopajo po različnih poteh. Učenje v gibanju jih še dodatno motivira, hkrati pa jih spodbuja k sodelovanju. Preko igre z vključevanjem gibanja sami pridejo do novega znanja.

Potreba po gibanju je ena od človekovih primarnih potreb. Gibanje se povezuje tako s telesnim kot duševnim zdravjem in ima veliko pozitivnih učinkov. Zgodnje gibanje je pomembno za optimalni razvoj možganov (Macura, Doupona Topič in Mekinda, 2010).



Slika 1: Gibanje po razredu

Po podatkih (Center MI, 2021) ljudje presedijo od 70 do 80 % budnega časa. Pretirano sedenje povzroča bolezni in ortopedske motnje ter ovira zmožnost otrok za učenje. V razredih, kjer so nameščene kinestetične mize, učenci ob nenehnem nadzorovanem gibanju bolje in lažje sledijo pouku. Zmanjšujejo se njihove disciplinske težave, izboljšujeta pa se učni uspeh in kreativnost.

Motivacijo za igro dosežemo z zadovoljstvom samoizražanja in s pristnostjo, ki jo nudi udeležba v njej, premagovanje vedno novih navideznih preprek pa omogoča spontano in ustvarjalno potrjevanje lastne osebnosti (Pistotnik, 1995).

Prav tako imajo aktivne igre, ki jih izvajajo učenci, socialno noto. Učenci se med seboj pogovarjajo, razmišljajo in spoznavajo tudi tiste sošolce, ki jih ne poznajo tako dobro. Vključevanje aktivnih metod poučevanja v izobraževalni proces ima tudi terapevtsko vrednost, saj prispeva k boljšemu psihičnemu in fizičnemu počutju (Prgić, 2020).

Vendar pa ob uporabi gibalnih aktivnosti v procesu poučevanja ne smemo pozabiti na zadostno hidracijo telesa, ki jo dosežemo s pitjem vode. Le ob zadostni količini popite vode dosežemo učinkovito delovanje telesa in s tem tudi možganov. Ustrezna hidracija vpliva na višjo stopnjo pozornosti, koncentracije ter dviga notranjo motivacijo za učenje.



Slika 2: Kradljivec znanja (igra po FIT metodi)

Glede na zgoraj opisano je treba gibalne aktivnosti nujno vključiti v proces poučevanja in učenja. Učne ure s suhoparnim branjem učne snovi, sedenjem na stolu v enakem položaju in poslušanjem učiteljeve razlage v današnjih časih ne prinašajo željenih pozitivnih učinkov poučevanja. Potrebno je iskati učinkovite metode, pri katerih učenci preko gibanja usvajajo, utrjujejo in preverjajo novo učno snov. Take učinkovite metode najdemo v sklopu FIT pedagogike, katere nosilka je Barbara Konda.

Učenje s pomočjo gibanja je možno uporabljati pri usvajanju, utrjevanju in preverjanju znanja. Gibalnih aktivnosti se je v prvi vrsti treba posluževati že pri usvajanju nove učne snovi, saj bodo učenci na tak način lažje usvojili nova znanja in zahtevane pojme, hkrati pa se bo z vključitvijo gibanja, aktivnega razmišljanja ter lastne kreativnosti izboljšalo tudi njihovo pomnjenje.

V nadaljevanju so zato predstavljene nekatere gibalne metode oziroma igre, ki jih je možno vključiti v proces poučevanja oziroma usvajanja nove učne snovi, da bo le-ta učinkovitejši, učenje pa za učence zabavnejše in aktivno. Gibalne metode temeljijo na temeljih in smernicah FIT pedagogike.

2. Učna ura z uporabo gibanja

Predstavljene gibalne metode so uporabne pri usvajanju nove učne snovi, ko se učenci srečajo z novimi, večinoma nepoznanimi informacijami. Tudi pri uporabi teh metod je treba šolsko uro razdeliti na posamezne dele, saj le s tem dosežemo ustrezno učinkovitost. Spodaj opisani primer je možno izvesti v celoti ali po posameznih opisanih segmentih v več urah usvajanja nove učne snovi. Pomembno je, da učenci najprej dobro usvojijo posamezno opisano gibalno aktivnost, nato pa glede na njihovo aktivnost delo in vključene metode prilagajamo.

2.1 Prvi del ure

V prvem delu ure učenci v gibanju urijo branje po odstavkih. V učbeniku najprej poiščejo naslov obravnavane učne snovi. Ko ga najdejo, stopijo na svoj šolski stol z odprtim učbenikom. Besedilo v učbeniku na hitro preletijo in zaznajo odstavke, na katere je razdeljeno. Učenci nato skupaj z učiteljem pregledajo vse odstavke. Pri vsakem odstavku učitelj poda nalogo, ki učence prisili, da aktivno zaznajo vsebino zahtevanega odstavka. Npr. v odstavku poiščejo ključno besedo, določeno poved, zahtevan podatek ali pa sestavijo poved o vsebini odstavka. Med pregledom odstavkov se učenci premikajo v smeri urinega kazalca okoli svojega šolskega stola, na katerem so na začetku obravnave besedila stali. Pri vsakem odstavku se namreč premaknejo na naslednjo stran stola (najprej stopijo dol s stola, nato se pomaknejo na desno stran, stopijo za stol, nato na levo stran in pred stol). Med aktivnostjo imajo učbenik v rokah in spremljajo celotno besedilo.



Slika 3: Gibanje z učbenikom v roki po hodniku

Po izvedeni aktivnosti v razredu se učenci odpravijo na hodnik, kjer se poljubno gibajo v vse smeri, ne glede na hitrost. Še vedno imajo pred seboj odprte učbenike. Nato sledi ponoven pregled obravnavane učne snovi po odstavkih. Pri vsakem odstavku jim učitelj poda eno od spodaj navedenih nalog. Med posameznimi zahtevanimi aktivnostmi za določen odstavek besedila se prosto gibajo po prostoru v vse smeri.

- Po prebranem prvem odstavku učenci »okamenijo« in se obrnejo k najbližjemu sošolcu. Povedo mu, kaj so si zapomnili. Če so kaj pozabili, jih sošolec dopolni.
- Pri drugem odstavku si izberejo najbolj oddaljenega sošolca in mu povedo 10 novih besed, ki so si jih zapomnili. Učenca nato skupaj iz teh besed skušata sestaviti povedi.
- Pri tretjem odstavku se učenci usedejo po turško z zaprtimi očmi. Vsak učenec mora v mislih sestaviti 5 vprašanj. Nato poišče prostega sošolca in mu zastavi vprašanje, na katerega mu sošolec odgovori.

- Pri četrtem odstavku vsak učenec poišče sošolca, s katerim v tisti uri še ni sodeloval. Postavita se tako, da se s dotikata s hrbtom. Eden od učencev najprej pove odgovor na vprašanje. Drugi učenec pa mora v povezavi z odgovorom sestaviti vprašanje.

V kolikor je odstavkov v besedilu več, si učitelj nato izmišlja različne možne načine gibanja in zahtevane naloge. Uporabi lahko tudi drugačen vrstni red zgoraj zapisanih nalog. Na začetku uporabe omenjene metode, ko učenci še niso vešč, se svetuje, da zgolj povedo oziroma obnovijo vsebino posameznega odstavka. Kljub temu pa glede na učiteljeva navodila uporabljajo različne načine gibanja in gibalne aktivnosti. Ko bodo učenci suvereni pri uporabi zgoraj opisane metode, pa lahko zahtevnost samih gibalnih in miselnih aktivnosti povečujemo.

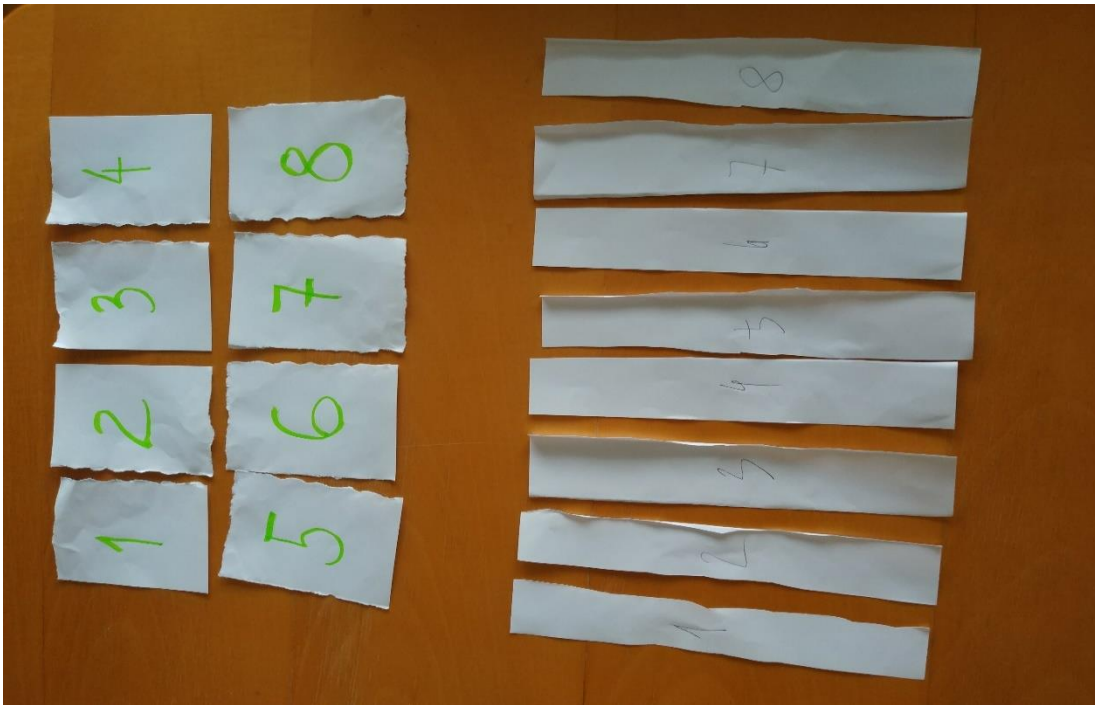


Slika 4: Hrbet proti hrbtu

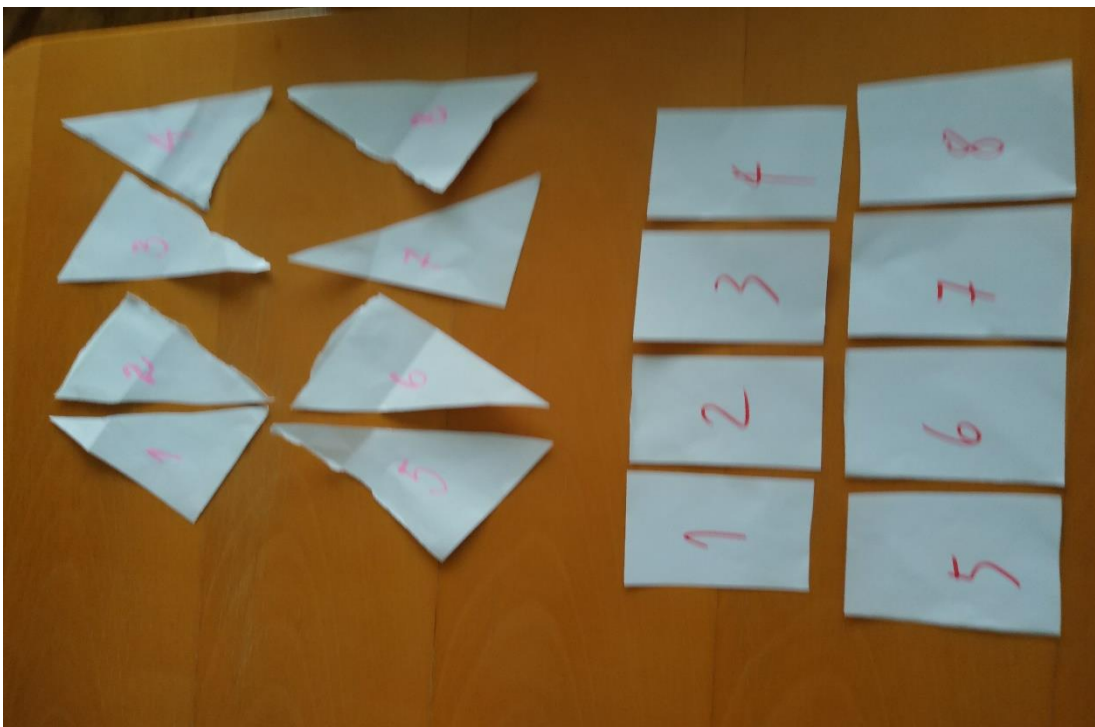
Po koncu branja v gibanju se učenci vrnejo v razred, učbenike pa pustijo na hodniku. V razredu se razporedijo v vrsto pred tablo, po sistemu učenec, učenka, učenec. Vsak učenec mora povedati eno besedo, ki si jo je zapomnil. Besede se ne smejo ponavljati. Če želimo aktivnost otežiti, mora učenec namesto besede ostalim povedati poved, ki si jo je zapomnil. Prav tako se povedi ne smejo ponavljati. V kolikor se učenec besede ali povedi ne spomni, lahko odide na hodnik in svojo besedo ali poved poišče v učbeniku.

2.2. Drugi del ure

V drugem delu ure je učitelj z učenci v razredu. Vsak učenec prejme bel list papirja, ki ga razreže ali raztrga na osem približno enakih delov. Na vsak posamezen del papirja učenec napiše eno število od ena do osem. Dele papirja nato prime v desno roko in stopi na svoj stol. V levo roko prime pisalo, ki je drugačne barve kot sošolčevo. Učenec nato na vsak oštevilčen listek po nareku učitelja zapiše po eno besedo z barvo, ki si jo je izbral. Narekovane besede se nanašajo na besedilo, obravnavano v prvem delu ure.



Slika 5: Razrezan/strgan list papirja



Slika 6: Izrezan/strgan list papirja

Sledi sprehod po razredu. Učenci tako v levi kot desni roki držijo štiri listke. V ritmu glasbe se gibajo po razredu v vse smeri. Med gibanjem se ne smejo dotikati sošolcev in predmetov v razredu. Ko glasba utihne, zamenjajo smer gibanja. Med vračanjem na svoje mesto pričnejo spuščati popisane listke na tla. Na določen znak nato učenec odide po razredu in poišče enega od svojih listkov, ga pobere in odide nazaj na svoje mesto. V svoj zvezek prepíše številko listka in besedo, nato pa iz te besede zapiše poved, ki se navezuje na obravnavano besedilo. Če je

pomnjenje boljše, lahko zapiše tudi dve ali več povedi v povezavi z dano besedo. Listek z besedo ostane na njegovi mizi. Učenec v določenem času poišče vse svoje listke in zapiše čim več povedi. Pri pisanju si ne sme pomagati z učbenikom.

Po končanem zapisu sledi za učence najbolj zabaven del, ki se imenuje »plonkanje«. V eni minuti lahko s plonkanjem na kakršen koli način pridobijo manjkajoče informacije. Pri tem si lahko pomagajo z učbenikom, zapiski drugih učencev, pogovorom ... Ideje in iznajdljivost so prepuščene njim samim. Tako učenci na igriv način z vključevanjem gibanja pridejo do novega znanja, ki ga s »plonkanjem« samostojno utrjujejo.

2.3 Tretji del ure

V tretjem, zaključnem delu, ko učenci že dobro poznajo besedilo, obravnavano po odstavkih, jih vključimo v aktivnost, ki od njih zahteva uporabo novo naučenega znanja in veliko mero kreativnosti. Pred izvedbo aktivnosti jih po skupinah razdeli učitelj, saj je pomembno, da vse učence spodbujamo k sodelovanju in povezovanju. Če se v skupine razdelijo sami, to storijo glede na prijateljstvo, učiteljev namen pa je povezati skupaj predvsem učence, ki običajno ne sodelujejo med seboj.

Učitelj zato učencem naroči, naj se postavijo v vrsto pred tablo. Prične šteti do pet in vsak učenec dobi eno od številčk. Učenci sestavijo skupine glede na dobljeno številčko (enke tvorijo svojo skupino, dvojke svojo ...) in se zberejo po skupinah za eno od kinestetičnih miz, razporejenih po razredu. Njihova naloga je, da s svojo iznajdljivostjo in kreativnostjo predstavijo obravnavano besedilo na kakršen koli način z uporabo gibanja. Po končani predstavitvi vseh skupin učenci najboljšo zapišejo v zvezek.

2.4 Aktivni odmor

Učenci so željni gibanja, zato jim po končani učni uri za nagrado lahko podelimo aktivni odmor na hodniku, ki posredno vpliva na izboljšanje njihove učinkovitosti tudi pri naslednjih učnih urah, saj se zaradi gibalne aktivnosti izboljšajo pomnjenje, samopodoba, psihično počutje in vzpostavljanje stikov z drugimi učenci. Med aktivnimi odmori učenci izražajo in razvijajo pozitivna čustva – predvsem veselje – saj se med vajami smeji, skačejo, ploskajo ter z mimiko obraza kažejo zadovoljstvo in sproščenost. Glede na zgoraj opisano se spodbuja čim večjo uporabo aktivnih odmorov po koncu učnih ur, lahko pa za dvig produktivnosti in učinkovitosti krajše aktivne odmore uporabimo tudi med samimi učnimi urami, v kolikor nismo uporabili kakšne od zgoraj opisanih metod.



Slika 7: Aktivni odmor na hodniku



Slika 8: Aktivni odmor na hodniku

3. Zaključek

S predstavljenimi gibalnimi metodami učenja oziroma poučevanja so učenci prisiljeni k aktivnemu usvajanju novega znanja.

Učenci po teh metodah dela kritično razmišljajo in se ne učijo na pamet. Usmerjeni so v skupinsko učenje in odločanje, porazdeljevanje odgovornosti in oblikovanje okolja. Srečujejo se z naslednjimi strategijami učenja: učenje v gibanju, aktivno učenje, asociativno učenje, primerjalno učenje, izkušensko/izkustveno učenje, celostno učenje, učenje, ki temelji na vprašanjih in gibalni igri (Konda, 2017).

Po takšni izpeljavi učnega procesa so učenci navdušeni in presenečeni nad svojim znanjem. Učne ure so zabavne, saj so stalno aktivni tako pri usvajanju kot utrjevanju novega znanja. Z vključevanjem ustrezne hidracije v učni proces pa njihove zmožnosti pomnjenja še povečujemo. Uporabo navedenih metod se zato priporoča za dvig učinkovitosti poučevanja in

hkrati spodbujanja aktivne vloge in kreativnosti učencev. Še pomembneje pa je, da se učenci med učnim procesom pri uporabi gibalnih metod zabavajo in krepijo socialne stike s sošolci. Le s pozitivno naravnostjo do učenja, medsebojnim sodelovanjem in uporabo zgoraj opisanih metod bodo lahko v prihodnosti dosegali najbolj optimalne učne rezultate.

3. Literatura

Center MI. *Kaj je kineshtetic life?* Pridobljeno s <https://www.kinesteticka-miza.si/znanost/>.

Konda, B. *FIT program – Kako motivirati za učenje*. Interno gradivo.

Macura, D., Doupona Topič, M. in Mekinda, B. (2010). *Statusna vprašanja slovenskega športa*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Pistotnik, B. (1995). *Vedno z igro – elementarne in družabne igre za delo in prosti čas*. Univerza v Ljubljani. Inštitut za šport, Fakulteta za šport.

Prgić, J. (2018). *Kinestetični razred*. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI.

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

Slikovni material: lasten vir.

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Peljhan, učiteljica razrednega pouka, je kot učiteljica razrednega pouka zaposlena na OŠ Žirovnica. Išče in spodbuja drugačne pristope k učenju in odkrivanju novih znanj. Že od leta 2015 je vključena v projekt FIT4KID. Je velika zagovornica gibanja in tako tudi v svojem pedagoškem poklicu učence usmerja v gibanju.

Zapoj in zapeši z mano tudi na daljavo

Sing and Dance with Me even from a Distance

Suzana Belušić

*Osnovna šola Ludvika Pliberška Maribor
suzana.belusic@ludvik.si*

Povzetek

Glasbena umetnost je pomemben predmet na razredni stopnji, saj učenci ne pridobivajo znanja samo na glasbenem področju temveč jim glasba pomaga pri oblikovanju pozitivnega vedenja in samozavesti ter spodbuja razvoj ustvarjalnosti in učnih spretnosti, ki jih uporabljajo pri ostalih predmetih. Poučevanje glasbene umetnosti na daljavo je težek izziv tako za učitelja kot učence, a se je treba zavedati, da glasba vzbuja prijetna doživetja in prispeva k celostnemu razvoju otroka ter je zato nujno potrebna. Učenci se ljudske, otroške in umetne pesmi učijo s posnemanjem učitelja, jih spremljajo z glasbili, plešejo in z gibanjem izražajo svoja doživetja. S pomočjo zanimivih posnetih videoposnetkov, ki smo jih naložili v spletno učilnico Seesaw, so se učenci z veseljem naučili zapeti predvidene pesmi, zaplesali so sami in tudi z ostalimi družinskimi člani ter sodelovali v raznolikih glasbenih didaktičnih igrah. Pri tem so se lahko z aplikacijo Seesaw tudi posneli, si ogledali in pozitivno komentirali posnetke sošolcev. Ker gre za učence 1. razreda, ki še ne znajo brati, so bila vsa navodila za delo ustna prav tako povratna informacija. Učenci so pri urah glasbene umetnosti na daljavo z veseljem sodelovali, pesmi so prepevali tudi po vrnitvi v šolo. Mlajšim učencem prilagojeno spletno okolje Seesaw, zanimivi in didaktično ustrezni videoposnetki, rutina pouka na tehničnem področju, pri podajanju ustnih navodil, pošiljanju dela učencev in sprejemanju povratnih ustnih informacij so privedli do usvojenih predvidenih ciljev glasbene umetnosti in veliko pridobljenega uporabnega računalniškega znanja ter samostojnosti.

Ključne besede: 1. razred, glasbena umetnost, petje, ples, razredni pouk, spletna učilnica Seesaw.

Abstract

Music is an important subject in primary school. Pupils not only acquire musical knowledge but it also helps them develop positive attitude and self-confidence, as well as creativity and learning skills they use in other subjects. Remotely teaching the art of music is a difficult challenge for both teacher and pupils, but it is important to remember that music evokes pleasurable experiences and contributes to the development of the child and is therefore indispensable. Students learn songs by imitating the teacher, accompanying them with musical instruments, dancing and expressing their experiences through movement. With the help of interesting videos uploaded to the Seesaw online classroom pupils enjoyed learning to sing the songs, dancing on their own and with other family members, taking part in a variety of musical didactic games. They were also able to use the Seesaw app to record themselves, view and comment positively on their classmates videos. As these are first grade pupils who cannot yet read. All work instructions as well as feedback were verbal. The pupils were happy to participate in the Seesaw music lessons and sing the songs even after returning to school. The Seesaw online environment for younger pupils, the interesting and didactically relevant videos, the routine of distance learning in the technical area, giving verbal instructions, sending pupils work, and receiving verbal feedback have led to the intended objectives of musical art being achieved and a lot of useful computer skills and independence being gained.

Keywords: 1. grade, dancing, music, online classroom Seesaw, primary school, singing.

1. Uvod

»Glasba se pojavi v vsaki kulturi, zato jo označujemo kot kulturni fenomen. Je človekova potreba v vseh časih. Izraža njegovo željo po oblikovanem zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti. Ker so njene vrednote nenadomestljiv dokaz kulturne samobitnosti, pomaga učencem razumeti sebe v odnosu do drugih ter spleta vezi med domom, šolo in svetom.« (Učni načrt, 2011, str. 4).

»Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov.« (Učni načrt, 2011, str. 4).

»Ljudje uporabljajo glasbo za uveljavljanje svoje osebnosti, razvoj medsebojnih odnosov in partnerskih zvez ter se soočajo s tematiko, o kateri se ne pogovarjajo v šoli in s starši.« (Schwartz in Fouts, 2003, str. 206).

Na ta način mladi podzavestno iščejo svoje mesto v socialnem okolju ter preko glasbe sporočajo lastno identiteto (Rentfrow in Gosling, 2006).

Naklonjenost določeni glasbi je močna biološka lastnost človeka. Človeku naj bi prinašala podobne koristi, kot jih prinaša zadovoljstvo ob hrani, spolnosti in drogah (Lamont in Webb, 2010). Glasba mladim pomeni najboljše sredstvo za sproščanje in občutek vznemirljivega učinkovanja. Vsebuje zapleteni niz dimenzij, zvokov, besedil, vizualizacij in družbenih odnosov. Daje simbolno in socialno moč, zato ni nič čudnega, da je glasba tako pomemben del človeške družbe (Motte-Haber, 1990).

Glasbena umetnost je tudi v osnovni šoli pomemben in enakovreden predmet. Na razredni stopnji učenci ne pridobivajo znanja samo na glasbenem področju, temveč jim glasba pomaga pri oblikovanju pozitivnega vedenja in samozavesti ter spodbuja razvoj ustvarjalnosti in učnih spretnosti, ki jih uporabljajo pri ostalih predmetih. Zato je treba pouk glasbene umetnosti vedno skrbno načrtovati in kakovostno izvajati.

Eden izmed ključnih dejavnikov v poučevanju je motivacija in to velja tudi za področje glasbene vzgoje, saj se morajo učitelji, ki poučujejo glasbeno umetnost še posebej zavedati pomena in vloge motivacije. Glavna naloga učiteljev je, da pri učencih čim prej odkrijejo že obstoječe interese ter jih vključijo v pouk glasbe. Seveda je potrebno razvijati nove interese za glasbo in glasbene vsebine. Snov mora učitelj čimbolj približati učencem in aktivirati njihovo notranjo motivacijo, saj na podlagi te učenci opravljajo glasbene dejavnosti z zadovoljstvom in ne le iz nujnosti (Habe in Tandler, 2013).

Vse zgoraj omenjeno je bilo potrebno upoštevati v načrtovanju in izvajanju pouka glasbene umetnosti na daljavo zaradi Covid epidemije, kar je bil poseben in težak izziv. Spomladi 2020, v času prvega zaprtja šol in dela na daljavo, smo navodila za takratne drugošolce (za vse učne predmete) nazorno oblikovali v Wordu, za lažje razumevanje so bili uporabljeni piktogrami in slikovna gradiva. Na podlagi priporočil Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo smo pričeli tudi z rednimi videokonferencami. Zaradi oteženega deljenja glasbenih posnetkov zaradi avtorskih pravic in načina poučevanja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju je največji izziv predstavljalo prav poučevanje glasbene umetnosti. Mlajši učenci se namreč ljudske, otroške in umetne pesmi učijo s posnemanjem učitelja, jih spremljajo z glasbilo, plešejo in skozi gibanje izražajo svoja doživetja. Vse to je bilo zaradi različnih motenj pri prenosu zvoka in slike na razrednih videokonferencah nemogoče izvajati.

Jeseni 2020 smo bili na delo na daljavo vsi boljše pripravljene. Veliko je bilo strokovnih priporočil in navodil. Kljub uspešnemu spomladanskemu delu na daljavo, se je pojavila želja in potreba po izboljšanju le-tega, predvsem zaradi poučevanja v 1. razredu. Učenci 1. razreda so namreč ob pričetku jesenskega dela na daljavo šolo obiskovali le 7 tednov. Govorimo o učencih, ki še niso poznali črk in niso znali prebrati niti preprostih navodil. V 1. razredu se učenci šele srečajo z opismenjevanjem, ki je temelj za celotno nadaljnje izobraževanje. Prav zaradi tega in zaradi slabosti, ki smo jih zasledili prejšnje šolsko leto, je bilo potrebno ponovno delo na daljavo skrbno in natančno načrtovati ter poiskati način poučevanja, ki učencem omogoča razvijati potrebne veščine. Ustvariti je bilo potrebno učno okolje, v katerem se učenci počutijo dobro in uspešno, ki omogoča avdio in video posredovanje navodil ter povratnih informacij, oblikovanje oziroma nalaganja pestrih, raznolikih in zanimivih nalog, dnevno komunikacijo in je preprosto za uporabo. Zagotoviti smo želeli tudi kvalitetno izvajanje vseh področij glasbene umetnosti, kot so navedene v Učnem načrtu za glasbeno umetnost iz leta 2011 (izvajanje, ustvarjanje in poslušanje), ter zagotoviti njihovo prepletanje.

1.2 Samo en klik do dela na daljavo v 1. razredu

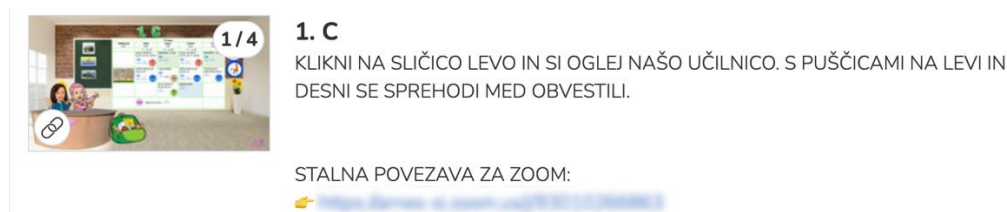
Po priporočilih navedenih v okrožnici Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport, z dne 5. 11. 2020, so za izvajanje pouka na daljavo pri mlajših učencih pomembni: tehnična izvedba pouka na daljavo, vzpostavljanje stika med učiteljem in učenci, razvijanje rutine pouka na daljavo ter sodelovanje s starši. Pouk na daljavo z učenci razredne stopnje lahko poteka preko celostnega spletnega okolja namenjenega mlajšim učencem. Spletnih okolij in orodij ne menjujemo pogosto, da lahko vzpostavimo rutino, ki vodi v učenčevo samostojno rokovanje z izbranim orodjem oz. okoljem (vloga starša je v občasnih podpori učencu, ko jo le ta potrebuje). Pomembno je, da vzpostavimo in ohranimo stik z vsemi učenci in da poskrbimo, da bo komunikacija dvosmerna. Predvsem pri mlajših učencih je zelo pomemben stik z učiteljem preko videokonferenc in je zato nujen vsaj nekajkrat tedensko. Dejavnosti naj bodo za učence smiselne in življenjske ter načrtovane tako, da jih lahko učenec izvede čim bolj samostojno. Poskrbeti je potrebno tudi za dobro počutje in vzdrževanje socialnih stikov ter gibalne dejavnosti.

V skladu s priporočili Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport ter našim prepričanjem, da v 1. razredu delo na daljavo mora biti podkrepjeno z avdio posnetki v največji možni meri, je bila sprejeta odločitev za pouk preko Zoom videokonferenc. Za spletno učilnico je bilo izbrano celostno spletno okolje namenjeno mlajšim učencem Seesaw.

Seesaw je orodje za digitalni portfolio, ki učencem omogoča, da svoje delo shranijo v spletni prostor. Uporablja se lahko na računalniku, prenosnem računalniku, tabličnem računalniku ali pametnem telefonu. Omogoča aktivnosti, ki jih sčasoma učenci lahko izvedejo dokaj samostojno, ne zahteva tiskanja nalog in učnih listov, omogoča sprotno posredovanje nalog učencem z učiteljevimi glasovnimi navodili, omogoča pripravo oz. posredovanje raznolikih in diferenciranih nalog ter interaktivnih razlag, omogoča hitro ter enostavno vračanje rešenih nalog s strani učencev, audio in video snemanja učencev ter fotografiranje dela v zvezkih ali delovnih zvezkih ter ostalih izdelkov in omogoča glasovno povratno informacijo učencu o njegovem delu.

Pouk na daljavo se je izvajal na enak način pri vseh predmetih. Vse posnetke, razlage in naloge so imeli objavljene v učilnici Seesaw, kar je pripomoglo k samostojnosti in kontinuiteti učnega procesa ter tudi varnosti na internetu. Učenci so do spletne učilnice, in s tem do vseh

vsebin, dostopali z enim klikom na namizju. V učilnici so imeli tudi stalno povezavo do Zoom videokonferenc, pomembnih informacij in urnika (slika 1).



Slika 1: Spletna učilnica Seesaw

Na videokonferencah je bila razlaga snovi ter navodil za samostojno delo, ki jih je čakalo v spletni učilnici (z dodatnimi avdio ali video navodili in po potrebi tudi dodatno razlago). Vsako videokonferenčno uro smo popestrili z gibanjem in učenjem skozi gibanje kar jih je dodatno motiviralo za delo.

2. Zapoj in zpleši z mano tudi na daljavo

Pri načrtovanju 2. obdobja dela na daljavo smo zraven priporočil Ministrstva za šolstvo in šport ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo upoštevali tudi z učnim načrtom predpisana področja glasbenih dejavnosti (izvajanje, ustvarjanje, poslušanje) in standarde znanja glasbene umetnosti (slika 2) ter slabosti, s katerimi smo se soočali prejšnje šolsko leto.

STANDARDI ZNANJA			
Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje			
	1. razred	2. razred	3. razred
Učenec:			
<ul style="list-style-type: none"> • poje repertoar ljudskih, umetnih, domačih ter tujih pesmi, • zna enakomerno izrekati ritmična besedila, • posnema ritmične in melodične vzorce, • igra na glasbila preproste spremljave ter krajše glasbene vzorce, • pri izvajanju upošteva elemente interpretacije, • ustvari preproste spremljave in melodične motive z lastnimi, otroškimi, ljudskimi, improviziranimi in Orffovimi glasbili, • ustvarjalno izraža glasbena doživetja in predstave v likovni, besedni in gibalni komunikaciji, • razvija občutljivost za glasbene oblikovne celote pri petju, igranju in poslušanju, • sledi slikovnemu zapisu glasbenih vsebin, • razvija glasbeno mišljenje in analitično zaznava odnose v lastnostih tona kot glasnejši – tišji, višji – nižji, daljši – krajši, • doživljajsko in zbrano posluša krajše glasbene vsebine, • v svoje petje uvaja elemente zdravega okolja, • razvija občutljivost za zdravo zvočno okolje, • razume in uporablja glasbene pojme, • se vključuje v glasbene dejavnosti v šolskem in zunajšolskem okolju. 			

Slika 2: Standardi znanja za 1. vzgojno - izobraževalno obdobje (Učni načrt 2011, str. 12)

S pomočjo didaktične igre, zgodbice, uganke so bili učenci motivirani za delo. Besedilo in melodijo pesmi oz. izštevanke smo se učili po metodi odmeva, ritem pa s ploskanjem zaradi česar je bilo potrebno snemanje s strani učitelja. Večina obstoječih posnetkov pesmi je za učenje besedila prehitrih, pri težjih pesmih pa je potrebno ločeno učenje besedila in melodije. Učenci so najprej poslušali izvirni posnetek, nato pa se spomočjo odmeva ob učiteljevem posnetku naučili besedilo in melodijo. Ob izrekanju besedila smo ploskali ritem in tudi spremljali petje z instrumenti, ki so jih učenci imeli doma oziroma so jih izdelali. Vsa navodila in posnetki so bili združeni in naloženi v Seesaw, tako da so imeli vse zbrano in urejeno. Za zelo uspešne so se izkazale animacije (prikaz sličice ob ustreznem trenutku, utripanje not ...) ter posnetki učitelja

in sošolcev. Dodana so bila tudi navodila za delo v zvezku. Po opravljenem delu so se učenci morali posneti in svoje delo posredovati učitelju. Vsak učenec je dobil ustno povratno informacijo s pohvalo in z morebitnimi dodatnimi napotki za izboljšanje svojega dela.

2.1. Primeri iz prakse

V spodnjih primerih je opisan postopek učenja in uporabljeni pripomočki.

2.1.1. Moja ropotulja

Ob natančnih video navodilih so učenci izdelali ropotuljo (sliki 3 in 4), s katero so spremljali svoje petje.



Slika 3, 4: Učenkina ropotulja in glasbeni nastop

2.1.2. Slovenska ljudska: Vremenska poročila

Po poslušanju izvirnega posnetka ob animirani slikovni podlagi (slika 5) je sledil pogovor o pesmi in razlaga glasbenih pojmov (ljudska, kitica, verz). Besedilo in melodijo smo se učili po metodi odmeva. Sledilo je samostojno učenje in petje (slika 6) ter delo v zvezku (slika 7).



Slika 5: Animirana slikovna podlaga za učenje besedila in melodije



Sliki 6: Petje in spremljava z ropotuljo



Slika 7: Delo v zvezku

2.1.3. Izštevanka: Rdeče jabolko

Zaradi lažje zapornitve besedila je bila uporabljena animirana slikovna podlaga (slika 8). Učenje ritma in plesa je potekalo ob posnetku sošolk (slike 9, 10, 11). Izštevanko smo ritmično spremljali s kuhinjskimi pripomočki (sliki 13, 14), uporabili smo jo tudi pri izštevanju igračk (slika 12).



Slika 8: Animirana slikovna podlaga za učenje besedila in ritma.



Slika 9: Učenje besedila in ritma ob videoposnetku sošolke.



Sliki 10, 11: Učenje ritmičnega plesa ob posnetku sošolke in družine



Slika 12: Izštevanje igračk



Sliki 13, 14: Spremljanje izštevanka s kuhinjskimi »glasbili«.

2.1.4. Slovenska ljudska: Zajček al' se ne bojiš

Učenje je potekalo v korelaciji s slovenščino, kjer smo obravnavali rusko pravljico Zajček in repa, s spoznavanjem okolja in temo družina, ter s športom, kjer smo se učili zajčkov ples (slika 15). Ogledu posnetka plesa in poslušanju pesmi je sledilo učenje le-teh po korakih. Posredovano je bilo tudi navodilo za delo v zvezku ter besedilo in notni zapis pesmi. Pri plesu in petju so sodelovali tudi ostali družinski člani (slika 16).



Slika 15: Učenje plesa ob posnetku s spleta - cicitelovadba.si



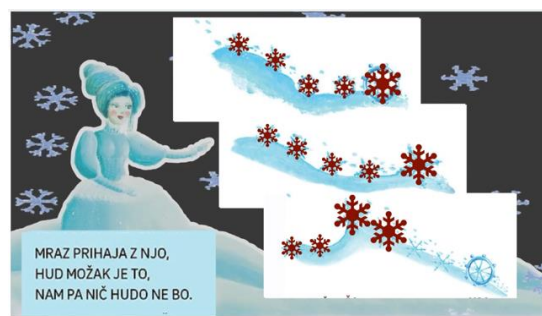
Slika 16: Ples učenke z družino

2.1.5. Slovenska ljudska: Zima je prišla

Po predstavitvi pesmi učencem (slika 17) je sledilo učenje melodije in besedila ob sošolkinem posnetku petja in slikovni animaciji (slika 18).



Slika 17: Učenkina predstavitev pesmi



Slika 18: Učenje melodije ob sošolkinem posnetku in animiranih snežinkah

2.1.6. Andrej Misson: Radost, srečo voščimo

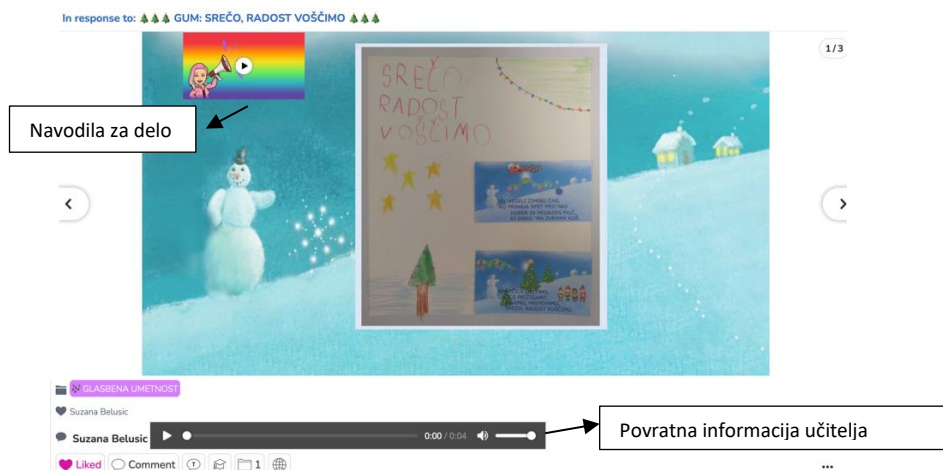
Zaradi težje razumljivega in zapomnljivega besedila je poslušanju izvirnega posnetka sledila razlaga pojmov ter učenje besedila po metodi odmeva (slika 19). Šele nato smo se posvetili učenju melodije. Pri učenju nam je pomagal videoposnetek, ki ga je pripravila učenka z družino (slika 20). Opraviti so morali tudi naloge v zvezku, kar je razvidno iz slike 21.



Slika 19: Učenje besedila po metodi odmeva ob animaciji



Slika 20: Predstavitev pesmi učenke z družino za sošolce



Slika 21: Ustna navodila za delo v zvezku, opravljeno učenčevo delo in povratna ustna informacija učitelja.

3. Zaključek

K uspešnemu celotnemu pouku na daljavo, ne le pouku glasbene umetnosti, je prispevalo hitro vzpostavljajanje stika s starši preko socialne aplikacije, zaupanje staršev v delo učiteljice ter pripravljenost za delo in učenje tako učencev kot staršev. Rutina pouka v smislu rednih videokonferenc, kjer so učenci sledili ustni razlagi podkrepjeni s konkretnim, slikovnim ali video materialom ter nato ponovitvijo in utrjevanjem v spletnem okolju Seesaw, za katerega je večina otrok razvila veščine in ga skorajda samostojno pričela uporabljati, so prinesla pozitivne rezultate dela na daljavo. K razumevanju navodil in razvijanju samostojnosti pri delu so veliko prispevala stalna glasovna in video navodila, navodila skozi piktograme, kontinuiranost dela, navodil in oddaje dela ter povratnih informacij brez sprememb pri vseh predmetih. K organizaciji tedenskega dela je zelo pripomogel urnik, ki je bil objavljen v naši Seesaw učilnici. Ustvarjali smo dobro počutje, ohranjali socialne stike ter razredno povezanost. Skozi videokonference, glasovna navodila ter ustne povratne informacije je bilo ohranjanje stika učitelja z učenci zelo dobro, razvila se je odlična dvosmerna komunikacija. Povratnih govornih informacij, s pohvalo, nasveti in spodbudami za boljše delo, so bili učenci zelo veseli in so jih nestrpnost pričakovali.

Izbran način dela je bil ustrezen glede na cilje učnega načrta in starostno obdobje učencev ter je prinesel pozitivne rezultate. Ohranili smo utečene in priporočene metode učenja pesmi in ob vrnitvi v šolo so jih učenci z veseljem prepevali. Zelo uspešni so bili učiteljivi posnetki ali posnetki sošočev, saj so jih raje poslušali, zaradi prilagojenosti so se ob njih lažje učili, bolj so bili motivirani za delo in snemanje. V dogovoru z učiteljem so z veseljem pripravili posnetke za naslednjo uro glasbene umetnosti. Učenci so ob raznolikih nalogah in izzivih ostali motivirani za delo, ki so ga kvalitetno opravili, usvojili veščine in znanja predpisana z učnim načrtom ter dodatno še osnovne IKT veščine.

5. Literatura

- Habe, K. in Tandler, K. (2013). Motivacija osnovnošolcev za glasbeni pouk. *Glasba v šoli in vrtcu*, 17 (1/2), 27-36. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-UIVQL87G/5645ef50-7752-4f67-a830-d775e9edc4c5/PDF>
- Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., idr. 2011. Učni načrt, glasbena vzgoja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Glasbena_vzgoja_obvezni.pdf
- Lamont, A. in Webb, R. (2010). Short- and long-term musical preferences: What makes a favourite piece of music? *Psychology of music*, 38 (2), 222–241.
- Motte-Habber, H. (1990). *Psihologija glasbe*, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17 (3), 236–242.
- Schwartz, K. D. in Fouts, G.T.(2003). Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (3), 205–213.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Belušić je profesorica razrednega pouka, zaposlena na Osnovni šoli Ludvika Pliberška Maribor. Poučuje v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, rada ustvarja in išče zanimive načine poučevanja. Delo z računalnikom jo veseli in ji je zelo blizu, kar je dobro izkoristila pri pripravi gradiva in poučevanju na daljavo.

Ustvarjalni procesi in izzivi poučevanja predmeta ansambelska igra v okviru glasbene umetnosti v OŠ

Creative Processes and Challenges of Teaching the Subject Ensemble Play within the Musical Arts in Primary School

Tanja Avsec

*OŠ Ivana Cankarja, Vrhnika
tavse@11sola.si*

Povzetek

Učiteljica glasbene umetnosti, glasbenih izbirnih predmetov ter pevskih zborov na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika v prispevku predstavlja načrtovanje, organizacijo in izvedbo pouka izbirnega predmeta ansambelska igra v zadnji triadi osnovne šole. Sistematično je opisan in predstavljen primer dobre prakse in ustvarjalne metode ter izzivi poučevanja učencev različnih starosti in oddelkov brez kakršnegakoli predznanja igranja inštrumentov, ki svoje pridobljeno znanje v novonastalem ansamblu uspešno in prepričljivo predstavijo na dveh javnih nastopih. Poleg znanja igranja inštrumenta, ki ga dosežejo z izkustvenim učenjem, sodelujoči pridobijo veščine in spretnosti, ki jih v življenju še velikokrat potrebujejo. Med urami izbirnega predmeta pridobijo pogum, da se odločijo za nove in neznane stvari, drznost živeti izven svojih okvirjev in se soočiti z novostmi, vedenje, da lahko učenje nove dejavnosti poteka konstruktivno in postopno, na zaključnem nastopu praktično preverijo in izkusijo rezultat ustvarjalnega učenja in ponavljanja najtežjih nalog, spoznajo kompleksnost učenja iz lastnih napak, zahtevnost samokritičnosti in nujnost upoštevanja pozitivnih kritik drugih, potrpežljivosti in vztrajnosti pri doseganju zelenega uspeha in cilja.

Ključne besede: ansambelska igra, glasbeno izvajanje, inovativne metode poučevanja, igranje inštrumenta, izkustveno učenje, obvezni izbirni predmet, osnovna šola.

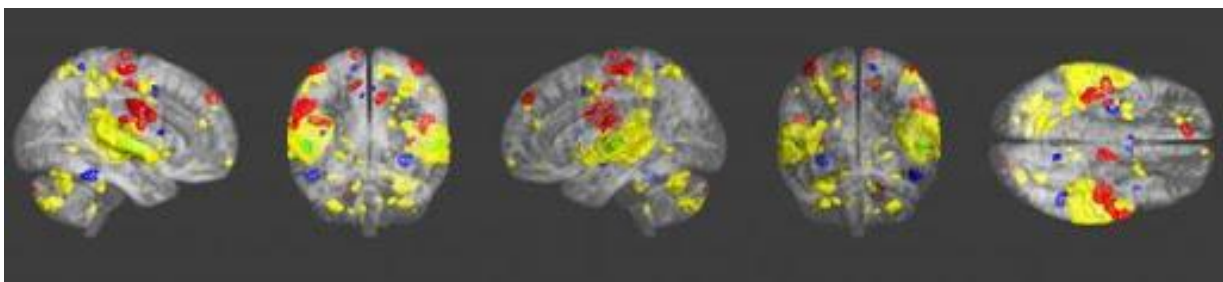
Abstract

The article, prepared by the teacher of Music and music related elective subjects at Primary school Ivan Cankar Vrhnika, introduces planning, organisation and execution of the elective subject Ensemble for students aged 12 to 14. It systematically describes and presents an example of good praxis and creative teaching methods, which is executing the elective subject for mixed-age group of students who hadn't previously played any musical instrument and were able to demonstrate acquired knowledge in the newly established ensemble within the elective subject successfully and convincingly at two public performances. Besides being able to learn to play a new instrument through experiential learning, students also gained skills much needed for their future lives. During lessons they acquired courage to choose new and unknown situations and they learned to dare to live outside their comfort zones and to face new challenges. Throughout the creative processes they were aware that learning something new can be constructive, creative and gradual. At the final end-of-the-year performance they were able to experience and verify the results of their efforts and their constant repetitions of the hardest tasks. Furthermore, they got to know the complexity of learning from mistakes and gained demanding self-criticism while also taking into account positive criticism from others. They learned to be patient and persistent in order to achieve desired goals and success.

Key words: creative teaching method, Ensemble, example of good praxis, experiential learning, musical performance, obligatory elective subject, playing an instrument, primary school.

1. Namen izbirnega predmeta ansambelska igra

Kadar otrok ali mladostnik igra inštrument, katerokoli glasbilo, lahko z izražanjem čustev preko igranja prinese veselje in vzajemno dobro počutje tudi poslušalcem. Ko poustvarja glasbo, dovoli svoji domišljiji poleteti v daljne kraje, svetove, prostore, za katere drugače nikoli ne bi izvedel. Pri poustvarjanju z drugimi, v skupini, lahko dobro spozna vrednost skupinske igre ali ansambelske igre (franc.: ensemble – skupaj, skupno). »Za psihofizični razvoj in za razvoj možganskega delovanja je izvajanje katerekoli umetnosti, izvajanje glasbe kot najbolj abstraktne in neotipljive med vsemi umetnostmi, nekaj fantastičnega. Ob poslušanju glasbe je aktivnih veliko delov možganov (Slika 1). Kadar pa glasbo izvajamo - pojemo ali igramo na instrument, možgani delujejo na vseh področjih: kognitivnem, vedenjskem in emocionalnem, saj se aktivirajo centri za vizualno, slušno, motorično in emocionalno zaznavanje. V možganih se dogaja pravi percepcionalni ognjemet.« (Anita Collins, 2014)



Slika 1: How music touches the brain (Kako se glasba dotakne možganov). Vir: <https://sciencenordic.com/finland-music-psychology/how-music-touches-the-brain/1417737>, dne 21. 4. 2021.

Obstaja še več razlogov, zakaj je dobro igrati inštrument, peti in to po možnosti početi v skupini, pri predmetu ansambelska igra:

- če se učimo inštrument in redno vadimo, ugotovimo, da postajamo z vajo vedno boljši (izkustveno učenje);
- kadar zaigramo ali zapojemo napačno, takoj dobimo povratno informacijo, saj slišimo, da smo naredili napako oziroma nas sliši nekdo iz našega ansambla;
- naučimo se, da je takojšnja povratna informacija izrednega pomena in se zato hitreje potrudimo, da igramo vedno bolj pravilno;
- izkušnje nas vodijo k ustvarjalnosti na vseh področjih našega življenja.

Vsi najboljši glasbeni izvajalci so začeli z igranjem inštrumenta že v svoji rosnosti. Klavirski virtuoz Lang Lang je npr. začel z igranjem klavirja že pri dveh letih, pri štirih letih je igral klavir (takrat se tega v svoji otroški igri še ni zavedal) že po osem ur na dan in tako skozi ustvarjalno igro in ponavljanje pridobival veščine, ki jih je z leti le še razvijal. Danes velja za enega večjih klavirskih virtuozov na svetu.

Na Akademiji za glasbo vedo, da ima glasbenik, ki na Akademiji študira, za sabo že 10.000 ur vadbe do svojega 20. leta. Pomembno pa ni samo vadenje, ampak tudi način le-tega. Violinist Leopold Auer je to povzel v znamenitem stavku: »Vadi s prsti in porabil boš cel dan. Vadi z glavo in opraviš boš v dveh urah.«

Izbirni predmet glasbene umetnosti ansambelska igra je v osnovni šoli tista začetna spodbuda, ki jo vsakdo potrebuje na svoji poti do vseživljenjskega učenja.

2. Načrtovanje in organizacija izvajanja izbirnega predmeta ansambelska igra

Predmet Ansambelska igra (v nadaljevanju ANI) na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika izvajajo že od začetka devetletne osnovne šole. Zanj je bilo med učenci (v nadaljevanju poimenovanje velja za učenke in učence) predmetne stopnje, sploh zadnje triade, zelo veliko zanimanje.

Izbirni predmet se je izvajal enkrat na teden, večinoma 1 šolsko uro, vendar so se ure podaljševale zaradi velikega interesa učencev. Prijavil se je lahko katerikoli učenec, ne glede na svoje glasbeno predznanje. Znanje inštrumenta je bilo zaželeno, ne pa pogoj za obiskovanje izbirnega predmeta.

Na začetku so razpolagali z Orffovim instrumentarijem, nekaj tamburini, tremi malimi bobenčki ter pianinom v glasbeni učilnici. Kasneje je šola, na učiteljičino pobudo, zaradi atraktivnosti predmeta nabavila še 3 cajone, 2 električni ritem kitari in 1 električno bas kitaro. Pridobili smo še 2 akustični kitari ter sintesajzer. Pri urah pouka so učenci, ki so se v okviru glasbene šole učili svoj inštrument, uporabljali te tudi pri izbirnem predmetu.

Če je bila skupina učencev enotna in so bili večinoma vsi brez predznanja, se je tudi pouk ANI pričel enotno, v nasprotnem primeru pa so učenci s predznanjem dobili posebne zadolžitve. Na začetku so tisti, ki so inštrumente že igrali, skupini predstavili svoj inštrument, izkazali svojo raven predznanja z izvedbo ene ali dveh skladb in predstavili svojo vizijo sodelovanja v novonastalem ansamblu. Kasneje so s svojim glasbenim znanjem pomagali tistim, ki tega niso imeli, predvsem v smislu skupne igre.

Po uvodnih urah, v katerih je učiteljica ugotovila in spoznala sestav novega ansambla, nivo predznanja posameznikov, število učencev brez predznanja, želje učencev, katero razpoložljivo glasbilo bi želeli igrati, melodični in ritmični posluš vseh prijavljenih k predmetu, glasovne sposobnosti, sposobnost branja notnih partitur, interes glasbenega ustvarjanja, sposobnost improviziranja v razredu in javno ter pripravljenost in nivo želje za javni zaključni nastop, je vsako leto znova naredila načrt in vsakemu učencu določila inštrument, ki ga bo v ansamblu igral. Tistim, ki so že igrali svoj inštrument, je določila še enega, da so se lahko tudi oni učili igrati druga glasbila. Inštrumente je učencem določila glede na njihov melodični in ritmični posluš. Ker je bilo velikokrat učencev več kot inštrumentov, se je zasedba od izvajanja ene do druge skladbe spreminjala. Vsak se je imel možnost naučiti osnov igranja na vsaj tri inštrumente.

Potem je učiteljica določila program nastopa, ki so ga v 35 učnih urah pripravili, se ga naučili in izvedli na javni prireditvi ob koncu šolskega leta. Običajno so se ansambli izbirnega predmeta ANI uspeli naučiti šest skladb v enem šolskem letu, torej v desetih mesecih. Za začetek je določila prvi dve skladbi, ki so se ju učenci naučili od septembra do decembra, ko smo na šoli pripravljali tradicionalni novoletni bazar. To je bil hkrati tudi njihov krstni nastop. Po končanem načrtovanju dela je izdelala še priprave za tedenske ure pouka izbirnega predmeta.

Delo pri izbirnem predmetu ANI je v nadaljevanju prispevka predstavljeno tako, kot da nihče od učencev nima predznanja, saj se je največji napredek v učenju pokazal ravno pri njih.

Že na prvih srečanjih so vzpostavili ansambelski red. To pomeni, da vsi učenci sami pripravijo inštrumente iz omar v učilnici na svoje prostore in jih na koncu ure tudi pospravijo. Zraven spada tudi priprava kablov, podaljškov in ojačevalcev, ki so nujno potrebni, čeprav v ansamblih običajno predstavljajo nujno zlo. Vsi so pozorni na priklope v elektriko in na izklope ojačevalcev. Če kdo česa ne ve, vpraša. Odgovori mu lahko drug član ansambla, če meni, da odgovor pozna. Neznanka nekomu je lahko znanka drugemu. Pri igranju smo tudi upoštevali

princip: če veš več, svoje znanje ponudiš tistemu, ki ta trenutek ve in zna manj. Na takšen način so krepili ansambelski duh.

Vsi učenci so imeli vedno, brez izjeme, veliko željo in interes za ustvarjanje glasbe in izvajanje na zaključnem koncertu. Hkrati so se porajali tudi močni dvomi, če so tega sploh sposobni. Zato je bil krstni nastop na šolskem novoletnem bazarju ključnega pomena. Pri tem so doživeli potrditev, da se z vztrajnostjo, močno željo in interesom resnično daleč pride, celo do uresničitve nečesa tako nemogočega, kot je igranje inštrumenta na odru pred publiko, čeprav na začetku šolskega leta niso imeli o tem nobenega predznanja.

3. Začetni koraki

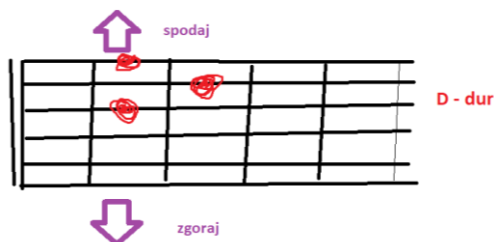
Prve ure izbirnega predmeta ANI so bile namenjene spoznavanju inštrumentov. Orffov inštrumentarij so učenci poznali že iz nižjih razredov, zato je bilo zanje toliko bolj zanimivo spoznavati tehnike igranja na kitare, cajone in klaviature. Pristopi k začetnemu učenju določenih inštrumentov se je razlikovalo zaradi njihovih značilnosti in posebnosti.

3.1 Proces učenja igranja kitare

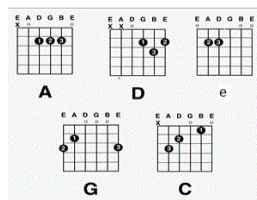
Za učenje kitare je učiteljica uporabila osnove. Najprej so se učenci spoznali z držo pri igranju kitare, z načinom uglaševanja strun (inštrumente jim je na nastopih zaradi intonančne točnosti uglaševala učiteljica, na vajah so to počeli sami). Uglaševali so jih s pomočjo klavirja, tako da jim je na klavirju s črno pikico označila tipke, ki so bile prave za uglasitev kitar. En mesec so vadili brenkanje in ubiranje po strunah. Brenkali so s prsti in nato z drsalco (trzalico).

Dve šolski uri so namenili samo brenkanju brez ubiranja akordov, naslednji dve uri kombinaciji prijemov osnovnih treh akordov tonike, dominante in subdominante. Največkrat so začeli kar z akordi D-A-G ali C-G-F, čeprav večkrat s prvimi (D-A-G), ker je F akord za začetnika precej zahteven. Učiteljica jih je učila prvo, osnovno pozicijo, pri F-duru z barre prijemom (tj. prijem s kazalcem čez vseh 6 strun), ki so ga, če je imel učenec krajše prste, ustrezno priredili.

Naloge so bile uspešneje opravljene, če je učenec vadil tudi doma. Če inštrumenta, kitare, doma ni imel, je za domačo nalogo iz kartona izdelal ubiralko s prečkami. Hkrati s sliko prijemov na ubiralki je usvojil še prijem, zapisan v tabulaturah ali TAB-sih. Doma je z vedno hitrejšim premikanjem kombinacije že omenjenih treh akordov izboljševal prijeme. Brenkanje je po pouku lahko prihajal vadit v glasbeno učilnico.



Slika 2: Izgled kitarske ubiralke iz kartona za desničarje. Vir: Arhiv avtorice.



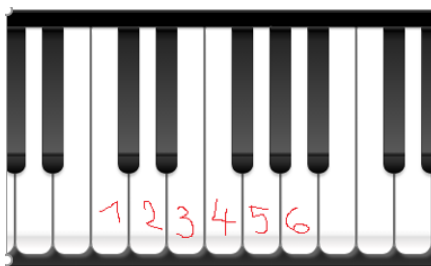
Slika 3: Tablature za kitarske akorde
Vir: <https://zmaga.com/content.php?id=2534>.

K vadenju kitare je vedno spadala uporaba pravega kabla in pravega ojačevalca ter znanje pravilnega priklopa in izklopa vseh aparatov. Po štirih ali petih tednih spoznavanja osnovnih korakov in znanj so se že začeli učiti igranja prve skladbe na kitaro.

3.2 Proces učenja igranja klaviature

K učenju igranja na klavir – pianino in na sintesajzer je učiteljica pristopila enotno, saj programiranje različnih zvočnih barv pri sintesajzerju ni predstavljalo nobene težave. Splošni dogovor je bil, da so za igranje učenci uporabljali en prst, če je bilo potrebno zaigrati melodijo. Igranje z več prsti jih je, po izkušnjah iz preteklih let, le zmedlo in odvracalo od pravilnosti zaporedij tonov, saj so bolj razmišljali o uporabi prstov kot pa o melodiji. Za igranje akordov jim je svetovala, naj uporabljajo prste obeh rok, saj jim je bilo igranje več zaporednih akordov tako veliko lažje. Učenje je potekalo na pamet, vendar je učiteljica spodbujala tudi branje iz zapisa, ki ni bil notalen ampak poljuben, lahko bi se reklo tudi abstrakten, grafičen.

Kako so imeli zapisane melodije oziroma akorde? V zvezek so si narisali klaviaturo in nanjo s številkami označili tone - tipke, ki se pojavijo v melodiji (Slika 4).



Slika 4: Primer številčnega označevanja tipk melodije Čuk se je oženil. Vir: Arhiv avtorice.

Za igranje melodije Čuk se je oženil torej potrebujemo 6 tipk. Vsaka tipka je dobila svojo številko. Poleg označenih tipk v določenem zaporedju, ki si sledijo kot toni v melodiji, smo ob strani zapisali še zaporedje izvajanja oštevilčenih tipk (Slika 5), ki ponazarja, v kakšnem zaporedju se tipke zaigrajo in kako se melodijo zaigra ritmično.

```

1 2 3 4 5- 5- 6- 6- 5---
                6- 6- 5---
4 4 4 4 3- 3- 2- 2- 5---
| 4 4 4 4 3- 3- 2- 2- 1---

```

Slika 5: Primer zapisa pesmi Čuk se je oženil grafično in ritmično. Vir: Arhiv avtorice.



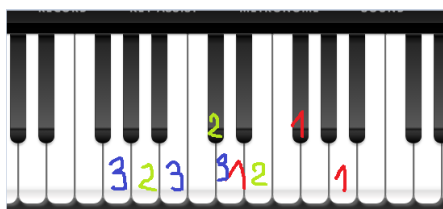
Slika 6: Primer številčnega označevanja tipk za del melodije, ki ga je bilo potrebno zaigrati, solo skladbe Ob kavi, skupina Anabel. Vir: Arhiv avtorice.

Na Sliki 6 so številčno označene vse tipke, ki jih bo učenec potreboval pri igranju solo medigre. Klaviaturist mora imeti še podatek o pravilnem zaporedju zaigranih tipk (Slika 7).

1--232--34315551

*Slika 7: Pravilno številčno zaporedje tipk za medigro v skladbi Ob kavi, skupine Anabel.
Vir: Arhiv avtorice.*

Aranžmaje za skladbo je na začetku pisala učiteljica sama. Glede na sposobnosti klaviaturista oz. kar vseh članov ansambla, se je se že v nastajanju aranžmaja lahko odločila za igranje melodije ali spremljanje z akordi, sozvočno (hkratno zvenenje vseh tonov). Če je skladba oziroma aranžma skladbe zahteval, da je klavitaurist spremljal z akordi, je zapis izgledal drugače (Slika 8). Najprej mu je z barvo označila pozicije akordov na klaviaturi, in sicer po vrsti kot se zaigrajo v določeni skladbi.



Slika 8: Primer številčnega označevanja tipk pri klaviaturi za igranje akordov. Vir: Arhiv avtorice.

Naslednje zaporedje so imeli zapisano ob strani. Predstavljalo je dejansko zaporedje akordov (Slika 9).

1 x4, 2 x4, 3 x2, 2 x2, 1 x3

Slika 9: Primer pravilnega številčnega zaporedja igranja akordov. Vir: Arhiv avtorice.

Barve v zapisu so pomembne, saj so učencu omogočale boljšo orientacijo v zapisu. Zapis se jim je zdel razumljiv, hitro so osvajali spremljave in melodije različnih skladb. Z učenjem skladb so začeli po dobrem mesecu.

3.3 Proces učenja igranja cajonov

Učenje ritma je seveda veliko lažje kot učenje melodije, kjer sta združena tako ritem kot melodija.

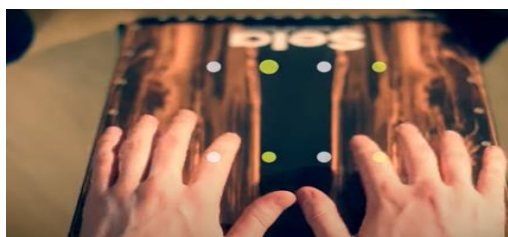
Pri ritmičnem izvajanju se je pojavila nova težava, in sicer koordinacija glave in rok. Današnji mladostniki so gibalno slabši od generacij pred njimi in tudi koordinacija telesa je slabša kot pri njihovih predhodnikih. Zato so igranje cajonov vedno začeli najprej s pravilno držo inštrumenta. »Na cajon se usedemo in razširimo noge tako, da imamo sprednji zgornji rob prost za igranje. Noge postavimo levo in desno od cajona, skupaj s cajonom pa se lahko nagnemo tudi malce nazaj, da imamo križni del hrbta raven. Držimo se vzravnano, rame sprostimo in igramo tako, da udarjamo s celotnimi rokami in ne samo iz zapestja.« (Strajnar,

2005). Z desno roko udarjamo po sredini cajona (bas), z levo roko udarjamo s prsti po robu cajona (snare) (Slika 10).



Slika 10: En izmed položajev sedenja na cajonu. Vir dostopen na <https://i.ytimg.com/vi/Z3dhfyS4JvQ/maxresdefault.jpg>, 21.4. 2021.

Nadaljevali so s preprostimi udarci po sredini z eno roko in po robu z drugo roko (bas – snare) v različnih ritmičnih vzorcih (Slika 11).



Slika 11: Primer osnovnih vaj za začetnike igranja cajona. Vir dostopen na <https://www.youtube.com/watch?v=Sfc8rARLShk>, 21. 4. 2021.

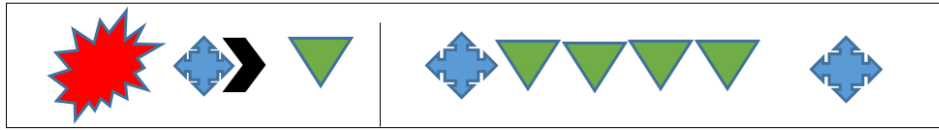
Najprej samo dobe na bas 4-krat, nato samo dobe na snare 4-krat, nato dve dobi na bas 2-krat, nato dve dobi na snare 2-krat, nato izmenično, kombinacije ritmičnih vzorcev ... Tudi v tem primeru je vaja doma izredno pomembna, enako kot naknadno skupna vaja pri samem pouku. Osnove so se učili prvih pet tednov, nato je na veselje celega ansambla sledila skupna igra.

Že na začetku jim je učiteljica za ritmično spremljavo izbrala učence, ki so imeli boljši ali odličen posluš, saj je ritem podpiral tudi ostale, ki so bili na tem področju siromašnejši. Po približno treh ali štirih uvodnih vajah usklajevanja so sledile vaje ritmov.

Ritem so si učenci zapisovali sami, saj se jim je to zdelo lažje. Notalni učenci z ritmičnimi zapisi, ostali pa z abstraktnimi, večinoma grafičnimi. Ritmi za spremljavo so bili preprosti, največkrat je en učenec na cajonu na bas udarjal dobe, ostala dva pa sta imela ritem (Slika 12). Učenje ritmov iz konkretnih skladb se je začelo, ko so učenci izboljšali koordinacijo gibov.



Slika 12: Ritmični vzorec. Vir: Arhiv avtorice.



Slika 13: Grafični zapis ritmičnega vzorca na Sliki 11. Vir: Arhiv avtorice.

Pravilno in učinkovito učenje izvajanja skladbe oz. ritma se je začelo z memoriranjem, nato s pomočjo preprostega grafičnega zapisa. (slika 13)

4. Izvedba vaj

Načrt vaj se je udeležil šele, ko je učiteljica dobila natančen vpogled v sposobnosti vseh članov ansambla in je spoznala njihovo vztrajnost pri začetkih učenja igranja instrumentov.

Ne smemo pozabiti, da nihče od teh učencev nikoli prej v rokah ni imel kakršnokoli glasbila in nanj še nikoli ni igral.

Skupne vaje soo začeli v mesecu oktobru. Izvajali so jih počasi in zbrano, vsako uro izbirnega predmeta.

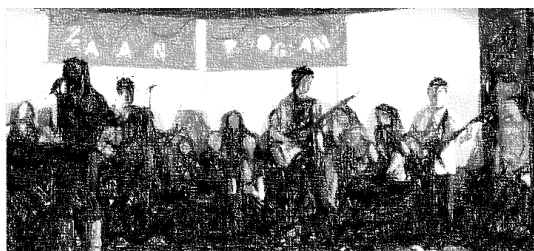
Najprej je vsak zaigral posamezno, ostali so poslušali, komentirali, bili pozorni na težje takte in pri svojem izvajanju poskušali igranje še izboljšati. Seveda jih je motilo, da smo na začetku igrali počasi in da skladba ni imela nobene prave oblike oziroma beata, kot so se izrazili. Ritmična glasbila so namreč prišla na vrsto čisto zadnja. Ker so najprej vadili le po delih, najtežje odseke po učiteljicinih navodilih najprej, se jim je celostna slika skladbe odmikala. Kadar jim je zaradi zahtevnosti izvedbe padla koncentracija, so namesto igranja isto pesem zapeli. Potem so nadaljevali s počasnim tempom in skupno igro.

4.1 Snemanje in samorefleksija

Da so bile vaje še bolj zanimive, so se posneli. Najprej samo zvok, da so se učenci lahko pri poslušanju bolj skoncentrirali na glasbo in ne samo na sliko. Nato smo posneli še sliko. Pri teh posnetkih je bilo zanimivo, da mladostniki sebe na posnetku zelo težko sprejemajo. A smo s konstruktivno primerjavo posnetkov prej in potem vedno ugotovili, da so napredki zelo veliki pri vseh članih ansambla.

Samoevalvacija je potekala vsako uro, za vsakega učenca. Ugotovili so, da je lastna konstruktivna kritika najodkritejša in včasih celo preveč stroga. Zato so bila dobrodošla tudi mnenja ostalih sodelujočih članov ansambla.

Člani prve zasedbe ansambla pri predmetu ANI 2012/2013 (slika 14), v ozadju PZ Drumlca.



Slika 14: Nastop prvega ansambla NO NAME izbirnega predmeta ANI, OŠ Ivana Cankarja, 2012/2013 Vir. Arhiv avtorice.

Vsaka vaja oz. šolska ura je tako postala edinstvena dogodivščina, pri kateri so vsi člani spoznavali proces nastajanja večglasnega izvajanja, svojo udeležbo in svoje sposobnosti, za katere poprej niso vedeli. Vsaka vaja jih je vedno znova navdala s čudenjem. Čudovito je bilo!

V decembru so stali prvič skupaj na odru. Pred več stoglavo množico staršev in učencev naše šole, od najmlajših do najstarejših. Pred učitelji in pred ravnateljico. Velika odgovornost. Njihova točka je veljala za višek prireditve in pričakovanja so bila na vrhuncu.

Trema pred prvim nastopom je bila ogromna. Tudi publike je bilo ogromno. Po dobrih treh mesecih vaj od začetkov, ko nihče od njih še v življenju ni igral nobenega instrumenta, do nastopa na javni prireditvi, so tisti večer prav vsi suvereno prvič v življenju javno nastopili v ansamblu in izvedli dve popularni skladbi. Navdušenje množice prednovoletno razpoloženih poslušalcev je bilo vsako leto neizmerno. Adrenalin, nasmehi, sijoče oči, vroča lica, poslušanje aplavza in skandiranje navzočih ter uspešno zaigrani skladbi – za vse nastopajoče največja nagrada. Ni bilo vedno brezhibno, a prav vsako leto je bilo zaigrano z veliko zavzetostjo, predanostjo in srcem.

5. Rezultati izbirnega predmeta ansambelska igra

Ob koncu leta je bilo potrebno stati na odru in javno, pred starši odigrati program šestih skladb. Vsi učenci, brez izjeme, so suvereno nastopili, odigrali in tudi odpeli program, kot da bi to počeli že več let in ne samo 35 učnih ur. Po zaključnem nastopu jih je učiteljica prosila, naj evalvirajo pouk in njihova srečanja.

Učenci so ugotovili, da je pri dosegu cilja pomembna tudi pot - pot učenja novih spretnosti in pridobivanja novih izkušenj. Pot izkustvenega učenja in izkušenj, ki jih lahko s pridom uporabijo v življenju, ki ga imajo pred seboj. Ne gre samo za učenje igranja instrumenta, ampak za znanja in spretnosti, ki so nujno potrebne v življenju. Ugotovili so, da so zaradi izbirnega predmeta ANI pridobili:

- pogum, da se odločijo za stvari, za katere se jim zdi, da jih nikoli ne bodo zmogli;
- drznost, kako živeti včasih izven svojih okvirjev in se soočiti z novostmi;
- vedenje, da lahko učenje poteka konstruktivno in izkustveno.

Zaradi te izkušnje se čutijo usposobljene za:

- postopno učenje nove dejavnosti;
- zbranost in konstruktivno učenje;
- doseganje odličnega rezultata vadenja in ponavljanje najtežjih nalog;
- izkustveno učenje iz lastnih napak;
- samokritičnost in upoštevanje pozitivnih kritik drugih;
- potrpežljivost in vztrajnost pri doseganju želenega uspeha.

Učenci so ugotovili tudi, da je bilo premalo ur za skupno ustvarjanje, premalo nastopov, naučili smo se premalo skladb in prišli so do najbolj konstruktivne ugotovitve, da so premalo vadili.

Neprecenljivo je vsako leto znova doživljanje zadovoljstva, ko v očeh učencev vidimo čudenje nad lastnimi, prvič odkritimi sposobnostmi. Nikoli ni negativnih izkušenj, ker so pri predmetu vedno novi učenci, ki si želijo novih znanj in z izkušnjami osvajati nove veščine. Vsi učenci se vsako naslednje leto vpišejo k drugemu izbirnem predmetu v okviru glasbene umetnosti in si želijo še več.

Učiteljičin cilj, da v njihova srca vsako leto znova zasejem glasbeno seme, je dosežen. Vsako leto znova nekateri prihajajo nazaj in se pohvalijo, da še vedno igrajo na ta ali oni inštrument, celo vpišejo se v glasbeno šolo, ter z vedno novimi praksami in izkušnjami ohranjajo znanja in veščine, ki so jih usvojili.

6. Literatura

Golden cajon reward 2017... Objavljeno na spletni strani

<https://i.ytimg.com/vi/Z3dhfyS4JvQ/maxresdefault.jpg>, dne 21. 4. 2021.

How music touches the brain..... Objavljeno na spletni strani

https://www.ted.com/talks/anita_collins_how_playing_an_instrument_benefits_your_brain dne 21. 4. 2021.

Jaka Strajnar: Svet ritmov, samozaložba, 2005

Ljudska. Čuk se je oženil Objavljeno na spletni strani <https://vocaroo.com/17PIZ4zSmMp6>

Medigra, priredba, iz skladbe Ob kavi, skupine Anabel. Objavljeno na spletni strani <https://vocaroo.com/12yDQ9VcdUCD>

Primer osnovnih vaj za začetnike igranja cajona. Objavljeno na spletni strani <https://www.youtube.com/watch?v=Sfc8rARLShk>, dne 3.5.2021

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Avsec je profesorica glasbe. Na OŠ Ivana Cankarja na Vrhniki poučuje glasbeno umetnost, pevske zборе in izbirne predmete v okviru svojega predmeta. Kljub temu, da si v mladosti nikoli ni mislila, da bo končala v pedagoškem poklicu, ki ga še danes opravlja z velikim entuziazmom, so jo vse poti vodile ravno v to smer. Glasba jo spremlja tudi v prostem času, saj vodi odrasli mešani pevski zbor in vokalno instrumentalno mladinsko skupino, občasno tudi poje v mešanem pevskem zboru. V zadnjem času raziskuje možnosti uporabe informacijskih tehnologij pri poučevanju svojega predmeta. Pravi, da glasba osvobaja in krepi vsa področja človekovega čustvenega in razumskega razvoja. Najpomembnejše se ji zdi, da v srca svojih številnih učencev vsadi željo po odkrivanju valitetne glasbe tudi v odraslosti.

Glasba kot sredstvo za premagovanje duševnih stisk

Music as a Tool for Overcoming Mental Distress

Zilhad Džananović

Glasbena šola Jesenice
zilhad78@mail.com

Povzetek

Učenci v času šolanja grejo skozi različna življenjska obdobja in situacije. Nekatere so lažje, druge pa potrebujejo precej pomoči, da bi se predelale. Ena od takih je tudi ločitev staršev. Taka situacija povzroči veliko stisko pri otroku. Kot učitelji imamo možnost prepoznati stisko učencev in jim pomagati. Kot učitelji harmonike v glasbeni šoli imamo prednost pri pristopu učencem, saj imamo individualne ure z učenci, kjer so bolj dostopni in odprti. V prispevku bomo prikazali primer, kako je učenec premagal stisko ob ločitvi staršev skozi glasbo in kako je glasba vplivala na njegovo osebnost. Skozi glasbo se je naučil izraziti čustva in obvladati stisko. Postala je primarna dejavnost. Danes nadaljuje svojo pot na glasbeni akademiji Celovec.

Ključne besede: duševna stiska, duševno zdravje, glasba, harmonika, poučevanje.

Abstract

Pupils go through different life stages and situations during school. Some are easier, while others need a lot of help to process. One of these is divorce. Such a situation causes great distress to the child. As teachers, we have the opportunity to recognize that and help them. As an accordion teacher in a music school, I have an advantage in approaching students as I have individual lessons with students where they are more accessible and open. In this paper, I will show an example of how a student overcame the hardship of parental separation through music and how music affected his personality. Through music, he learned to express emotions and manage distress. It became a primary activity. Today he continues his journey at the Klagenfurt Music Academy.

Keywords: accordion, mental distress, mental health, music, teaching.

1. Uvod

Glasba lahko odlično okrepi razpoloženje. Novo poročilo Svetovnega sveta za zdravje možganov (GCBH), delovne skupine znanstvenikov, zdravstvenih delavcev in drugih strokovnjakov, ki je bila ustanovljena pri AARP poudarja povezavo med glasbo in duševnim počutjem. Zadnje poročilo "Glasba v naših mislih" poudarja raziskave, ki kažejo pozitiven učinek glasbe na počutje, vključno z izboljšanjem razpoloženja, zmanjšanjem tesnobe in obvladovanjem stresa.

2. Pozitivni učinki glasbe

Obstaja veliko mehanizmov, ki pojasnjujejo močan vpliv, ki ga ima lahko poslušanje glasbe. Ta učinek se začne v možganih, kjer glasba aktivira številne regije, vključno s tistimi, ki so povezane s čustvi in spominom. Glasba, ki se je predvajala na nekem lepem dogodku; poroki, koncertu, plesu - ta glasba ostaja ohranjena za tiste nevropute, ki to glasbo povezujejo z resnično pozitivnimi občutki. Raziskave kažejo, da lahko glasba blagodejno vpliva na možganske kemikalije, kot je dopamin, ki je povezan z občutki užitka, in oksitocin, tako imenovani "ljubezenski hormon". Obstajajo zmerni dokazi, da lahko glasba pomaga znižati raven stresnega hormona kortizola.

Ugotovitve raziskave AARP Music and Brain Health Survey za leto 2020, nacionalno reprezentativne raziskave med 3185 odraslimi, ki je pokazala, da je poslušanje glasbe - bodisi v ozadju, z osredotočenim poslušanjem posnetkov ali pri glasbenih nastopih - imelo majhen pozitiven vpliv na duševno počutje, depresijo in tesnobo. Še posebej zdaj, v času, ko so ljudje zaradi pandemije COVID-19 žalostni, pod stresom in osamljeni, bi se morali ljudje zagotovo obrniti na glasbo, da izboljšajo svoje duševno počutje. Vsakdo si lahko prilagodi nekatere tehnike, ki jih uporabljajo usposobljeni glasbeni terapevti. Ena izmed njih je "globoko" ali aktivno poslušanje - namesto da bi glasbo oddajali kot hrup v ozadju, si vzemite čas, da se osredotočite na tisto, kar slišite, pri tem pa upoštevajte občutke, spomine in telesne občutke (pa naj bo to upočasnitev vaš srčni utrip ali želja po vstajanju in plesu), ki se pojavijo med poslušanjem. To lahko storimo, tudi če smo najbolj osamljeni in žalostni. Lahko prevzamemo nadzor, glasba nas lahko pooblasti, da se počutimo drugače.

3. Pozitivni učinki, ki jih ima glasba na vaše duševno zdravje

Glasba je močna stvar. Poleg zabavne vrednosti ima poslušanje glasbe neverjetne pozitivne učinke na naše možgane. Natančneje, glasba lahko spremeni način našega delovanja, občutka in razmišljanja. Kako torej ta dejavnik vpliva na naše duševno zdravje? Različna glasba vpliva na vsakogar edinstveno. Od rocka in folka do elektronike in popa ter vsega vmes je neskončno raznolika glasba za poslušanje in iskanje pesmi, ki govorijo z vami, je pomembno. Raziskovalci z Inštituta MARCS za možgane, vedenje in razvoj so ugotovili, da glasba povečuje spomin in zadrževanje ter povečuje učne sposobnosti. Naši možgani sprožijo posebna čustva, spomine in misli, kar pogosto vodi do bolj pozitivnih učinkov na duševno zdravje.

3.1 Pozitivni učinki, ki jih ima glasba na naše možgane:

- Dvignite razpoloženje in motivacijo

Duševno počutje je tesno povezano z optimističnimi in pozitivnimi občutki. Torej, ko imaš slab dan, ni nič boljšega kot čim glasneje odigrati vznemirljivo in veselo pesem. Svetli glasbeni toni in besedila bodo spremenili ali dvignili vaše razpoloženje in vas okrepili za prihodnji dan. Hitra glasba premika vaše možgane in telo, zaradi česar ste navdušeni in motivirani, da uživate v tem, kar vas čaka.

- Zmanjšajte stres

Glasbene sposobnosti odpravljanja stresa ne smemo zanemariti. Ne glede na to, ali igrate v ozadju ali pa mu posvetite vso pozornost, imajo nekatere zvrsti glasbe prirojeno sposobnost zmanjševanja stresa. Mehka, ambientalna glasba pomirja um. V tem primeru se izogibajte

glasnemu rocku, da zmanjšate stres. Ena izmed mnogih velikih prednosti glasbe je, da jo lahko uporabljate pri opravljanju vsakodnevnih dejavnosti.

- Poskušati ostati osredotočen in se osredotočiti na dejavnost

Naj bo to študij, delo ali čiščenje - za nekatere je lahko težavno. Znano je, da nekatere vrste glasbe povečajo osredotočenost, zato je pomembno vedeti, katera glasba je prava za izboljšanje osredotočenosti. Priporočamo poslušanje instrumentalne, klasične ali ambientalne glasbe.

- Pomaga pri sprostitvi.

Vsi se radi sprostijo in ob koncu dolgega dneva izklopijo misli. Predvajanje glasbe je preprost način spodbujanja sprostitve, saj sprošča napetost v mišicah in odpravlja stres ali tesnobo. Ko so vaše mišice ohlapne, je tudi um. Poslušanje glasbe med spanjem je tudi učinkovit način za sprostitev in zmanjšanje stresa, saj lahko upočasni dihanje in umirja um.

- Zmanjšajte tesnobo in depresijo

Razumevanje, kako glasba vpliva na vaša čustva, je veliko v pomoč pri lajšanju tesnobnih in depresivnih misli. Glasbena terapija je postala priljubljena oblika zdravljenja tesnobe in depresije. To je vaja poslušanja in komponiranja terapevtske glasbe za spodbujanje telesne in duševne rehabilitacije. Pravzaprav je nedavna študija dr. Davida Lewisa-Hodgsona iz podjetja Mindlab International pokazala, da lahko instrumentalna, klasična ali ambientalna glasba pomaga zmanjšati tesnobo do 65%.

4. Učinek glasbe na duševno stanje s strani aktivnega udeleženca v glasbi (tisti, ki jo igra) in pasivnega udeleženca v glasbi (tisti, ki jo posluša)

Povezava med aktivnim glasbenim udejstvovanjem (kot v prostem času ali poklicno) in duševnim zdravjem je še vedno nejasna, prejšnje študije pa poročajo o nasprotnih ugotovitvah. Posamezniki, ki igrajo na glasbeni inštrument (ne glede na njihov glasbeni dosežek) imajo nekoliko povečano tveganje za težave z duševnim zdravjem. Visoka stopnja samomora med znanimi glasbeniki v zadnjih nekaj letih, npr. Soundgarden, Chris Cornell, Linkin Park, Chester Bennington, Avicii in The Prodigy's Keith Flint, je bilo deležno velike medijske pozornosti in postavi se vprašanje o možnem razmerju med težavami v duševnem zdravju in glasbo. V skladu s tem je nedavna raziskava med 2211 britanskimi samozaposlenimi glasbeniki pokazala, da imajo glasbeniki trikrat večjo verjetnost, da bodo poročali o depresivnih težavah kot posamezniki v splošni populaciji. Poleg tega je bilo nekaj drugih znanih ljudi, ki se ukvarjajo z ustvarjalnimi poklici, ki niso glasbeniki, znano tudi po svojih psihiatričnih boleznih, kot so Vincent van Gogh, Ernest Hemingway ali John Nash. Pokazalo se je, da imajo prizadeti svojci posameznikov z bipolarno motnjo ali shizofrenijo višjo stopnjo ustvarjalnosti. Na splošno te ugotovitve kažejo, da sta ustvarjalnost in glasba dejavnika tveganja za težave z duševnim zdravjem.

Po drugi strani pa obstaja veliko študij, ki poročajo o pozitivni povezavi med glasbeno angažiranostjo in kazalniki duševnega zdravja, kar kaže na nasprotno, in sicer da bi lahko ukvarjanje z glasbo štutilo pred psihiatričnimi težavami. Poročali so na primer, da ima petje ali igranje glasbe pozitiven vpliv na različne subjektivne zdravstvene posledice, vključno z anksioznostjo in depresijo. Petje v zboru je povezano z višjo samoocenjeno kakovostjo življenja in zadovoljstvom z zdravjem, igranje na inštrument ter petje ali nastopanje v gledališču pa je običajno povezano s povečanjem samoocenjenega zdravja pri ženskah in zmanjšuje smrtnost zaradi vseh vzrokov pri moških. Dokazano je, da so ure glasbene prakse povezane z nižjo

aleksitimijo (t.j. disfunkcijo čustvenega zavedanja, socialne navezanosti in medosebnega odnosa). Pri moških je bilo ugotovljeno, da aktivno sodelovanje v glasbi, petju ali gledališču napoveduje bistveno manjše depresivne simptome.

Poleg tega obstajajo številne ugotovitve o vplivu glasbe, tako aktivne (npr. izvajanje) kot pasivne (npr. poslušanje), na posameznike v kliničnem okolju, npr. med zdravstvenimi posegi ali v klinikah za duševno zdravje. Večina raziskav ugotavlja, da glasba pozitivno vpliva na bolečino, razpoloženje in tesnobe ali depresivne simptome pri otrocih in odraslih v kliničnih okoljih. To ne kaže le na pozitivno povezavo v skladu z raziskavami, ampak tudi na potencialno vzročno zvezo. Pomembno je omeniti, da je večina glasbenih raziskav, opisanih v teh študijah, prilagojena individualno ocenjenim potrebam posameznika s strani glasbenega terapevta, kar se bistveno razlikuje od samoiniciativnega glasbenega udejstvovanja v vsakdanjem življenju. Poleg tega je, kot je poudarjeno v večini teh pregledov, težko narediti trdne sklepe o zaščitnem učinku glasbe zaradi mešane kakovosti številnih izvedenih študij, tj. študije so imele majhne vzorce, ki so zaradi metodoloških težav trpeli zaradi pristranskosti, rezultati študij pa so bili zelo različni.

Skratka, povezava med glasbeno angažiranostjo in duševnim zdravjem je še vedno nejasna, saj močne populacijske raziskave še vedno ne morejo nedvoumno vzpostaviti odnosa. Poleg tega se zdi, da bi razlikovanje med aktivnimi amaterskimi in poklicnimi glasbeniki lahko razložilo neskladje med raziskavami, ki poročajo o blagodejnih učinkih glasbe v vsakdanjem življenju na duševno zdravje, na drugi strani pa visoko stopnjo depresije in samomorov med profesionalnimi glasbeniki. To stališče je v skladu z ugotovitvami nedavne študije, v kateri so aktivni poklicni glasbeniki poročali o več zdravstvenih težavah kot aktivni ljubiteljski glasbeniki, medtem ko so aktivni ljubiteljski glasbeniki poročali o bistveno boljšem zdravju kot ne-glasbeniki. Možno je, da obremenitve in pritiski, ki jih doživljajo profesionalni glasbeniki, preglasijo možni splošni pozitivni učinek glasbenega angažmaja. Poleg tega povezava med ukvarjanjem z glasbo in težavami v duševnem zdravju na populacijski ravni ne odraža nujno vzročnih učinkov; lahko bi odražala tudi vzročno zvezo ali osnovne genetske ali skupne okoljske dejavnike, ki vplivajo tako na izbiro glasbe, kot tudi na razvoj psihiatričnih težav. Znano je, da genetski dejavniki igrajo vlogo tako pri težavah z duševnim zdravjem kot pri individualnih spremembah glasbenih sposobnosti. V skladu s tem obstajajo dokazi, da povezavo med ustvarjalnostjo in psihiatričnimi motnjami v veliki meri poganjajo osnovni skupni genetski dejavniki.

Medtem ko analize, ki temeljijo na registracijskih diagnozah duševnega zdravja, niso pokazale pomembne povezave med predvajanjem glasbe ali profesionalnim glasbenim angažmajem in psihiatričnimi diagnozami, je smer učinka težila k nekoliko povečanemu tveganju za psihiatrične diagnoze pri tistih, ki se aktivno ukvarjajo z glasbo. To so dodatno potrdili tudi rezultati izvidov duševnega zdravja, o katerih so poročali sami; posamezniki, ki igrajo na instrument, poročajo o bolj depresivnih, izgorelosti in shizotipnih simptomih. To je v nasprotju s prejšnjimi epidemiološkimi in kliničnimi študijami, ki poročajo o pozitivnih učinkih glasbene angažiranosti na tesnobe in depresivne simptome. Poleg tega je nedavna študija Fancourt in Steptoe pokazala, da kulturni angažma zmanjšuje razvoj depresije pri starejših. Vendar se zdi verjetno, da je treba razlikovati med splošnim kulturnim udejstvovanjem, tj. obiskom gledališča, koncertov ali opere, kina ali umetniške galerije, razstave ali muzeja in aktivnim igranjem glasbila, ki je v središču pozornosti. Igranje glasbila je veliko bolj ozko opredeljeno vedenje in vključuje številne (kognitivne in fizične) procese, ki se razlikujejo od ukvarjanja s kulturnimi glasbenimi dejavnostmi ali poslušanja glasbe. Po drugi strani so ugotovitve v skladu z rezultati ankete med britanskimi profesionalnimi glasbeniki in s prejšnjimi ugotovitvami o povezavi med ustvarjalnostjo in težavami v duševnem zdravju, to je, da se ljudje, ki se ukvarjajo z ustvarjalnimi dejavnostmi, nagibajo k več psihiatričnim težavam.

Ugotovljene so pomembne razlike med profesionalnimi ali ljubiteljskimi glasbeniki in neigranci v samoocenjenih zdravstvenih izidih, kar je v skladu z ugotovitvami o predvajanju glasbe na splošno. Vendar niti v samoocenjevalnih niti v registrskih podatkih ni opaziti pomembnih razlik v težavah v duševnem zdravju med profesionalnimi glasbeniki v primerjavi z ljubiteljskimi glasbeniki.

5. Primer iz prakse

Skozi proces šolanja in usposabljanja na višji ravni se srečujemo s teorijo psihologije, pedagogike, andragogike in vsega ostalega kar potrebujejo za delo z otroki. Splošne in globalne teorije so dobrodošle za obvladovanje situacij v katerih se učitelji skozi svoje delo lahko najdejo, če jih opazi in na njih reagira. Vsak otrok oz. učenec je zgodba za sebe in nimajo vsi enakih težav, niso vsi istega karakterja, prihajajo iz različnih družinskih sredin, različnih kultur. Učiteljem, ki imajo v razredu skupino učencev je težje prepoznati posameznega učenca s težavami, kot učitelju, ki ima manjšo skupino. Mi z učenci delamo individualno, torej imam v učilnici samo enega učenca kateremu lahko damo vso pozornost in se osredotočimo samo na njega. Učitelj mora dozoreti, da bi lahko prepoznal otroka s težavo, da lahko na to situacijo reagira, kako naj reagira, kaj naj naredi, kako naj mu pomaga in seveda tak učitelj si to mora tudi želeli. Poslanstvo učitelja je ogromno, velikokrat se tega ne zaveda, mogoče niti ne ve, kako lahko pozitivno in negativno s svojimi dejanji vpliva na otroke oz. učence, lahko so jim idoli ali pa največji sovražniki v času njihovega šolanja. Pri svojem delu poučevanja harmonike na glasbeni šoli, pred 23. leti, ko sem začel poučevati nisem tako razmišljal. Na prvo mesto je bila postavljena harmonika, glasba, kako otroka naučiti, da bo dober glasbenik, dober harmonikar. Nisem bil pozoren na vse tisto, kar se dogaja okoli učenca, pomembno je bilo samo ali si dovolj vadil, ali si se nauči, ali obvladaš snov, kako zveni skladba, si pripravljen za nastop, tekmovanje.

Pride čas in pride učenec, ko začneš kot učitelj opaziti, da se nekaj dogaja. Pred natančno sedmimi leti je to bil učenec 4. razred harmonike. Vedno vesten pri delu, vedno prihajal na ure z narejeno učno snovjo, zelo dobro igral. Potem sem začel opaziti, da se nekaj dogaja. Prvo kar sem opazil je bilo to, da je postal zelo tih, v pol ure kar je pouk trajal je mogoče spregovoril dober dan ob prihodu v učilnico in na svidenje ob izhodu iz učilnice. Po dveh tednih sem opazil, da igranje ni tisto kar je bilo, novi takti niso narejeni, niso naučeni, vse za nazaj je začelo padati.

Začel sem ga opazovati in razmišljati, kako naj mu se približam, kaj naj storim, kako naj mu sporočim, da sem njegov najboljši prijatelj in da sem tu tudi, da mu pomagam v čemerkoli ne samo, da ga naučim kako igrati harmoniko. Opazoval sem njegove oči, kaj delajo, kakšne oblike so, kaj mi sporočajo, kako sedi, kaj mi sporoča njegovo telo, drži njegove glave, njegovih ramen. Postopoma ob razgovorih o nekaterih manj pomembnih rečeh i rečeh, ki jih delajo mladostniki v teh letih, sem mu dal vedeti, da sem za njega na razpolago tudi samo za razgovor. Po tednu ali dveh, ko je učenec prišel v razred, se usedel, vzel harmoniko in ko ni več gledal v tla ali skozi okno in molče čakal moja navodila sva gledala eden drugega v oči. Namerno sem počakal nekaj časa, da vidim ali bo ta pogled trajal, ali pa bo zopet njegov pogled šel v neko točko njegovega neurja v glavi, stiske, predvsem čustvene. Opazil sem, da me je sprejel, da sem lahko bolj direkten in da ga lahko direktno vprašam kaj ga muči, kaj lahko narediva. Takrat sem mu rekel naj da harmoniko na tla in mu povedal, da sem opazil, da se nekaj dogaja, da ni tak kot je bil, da sem njegov prijatelj, zaupnik, da tisto kar si poveva v učilnici tu tudi ostane in da bi mu rad pomagal. Takrat mi je povedal, da sta se starša ločila, da je on pri enem staršu, mlajša sestra pri drugem. Po krajšem joku sva se začela pogovarjati. Jasno sem mu povedal, da sem mu na voljo ne glede kateri del dneva je to, da me lahko pokliče, če želi si lahko vzamem čas

za njega se druživa, počneva karkoli drugega. Po odhodu učenca iz učilnice sem začel razmišljati. Ker je bil zelo dober učenec in je odlično igral vse do te ločitve staršev, sem se predvsem ustrašil, da bo ta učenec izgubil voljo za glasbo, za harmoniko, da bo v zelo kratkem času rekel, da ne bo več igral, kar je razumljivo, družina je razpadla, vse je novo, vse je drugače, pritiski obeh staršev in okolice. V nekem trenutku sem se začel zavedati, da se ukvarjam z nečim, kar ima velike posledice na življenje, pa naj je še tako hudo, z nečim kar izjemno vpliva na naša čustva, da so čustva pri tem izjemnega pomena, zavedanje svojih čustev izražamo skozi glasbo, njihovo moč preusmerjamo na roke, prste, skozi pritiske na tipke, strune, žice prenašamo vsa ta čustva na neke zvoke, da ta skupek teh zvokov naredi neko glasbo, kjer poslušalec ali oseba, ki sedi nasproti tistega, ki prej naštetu počne lahko začuti kako se mi počutimo.

Od takrat naprej sem začel drugače komunicirati z vsemi učenci ne samo z njim. Ni bilo več pomembno samo ali si se dano snov nauči, ali si vadil. Kot prioriteto sem si postavil komunikacijo z učenci. Čustveno stisko tega učenca sem začel izrabljati njemu v prid, ne da bi se on tega zavedal. Ob vsaki uri, ko je prišel na pouk sva začela ta njegova čustva izkoriščati. Vzela sva motiv ali frazo neke skladbe za katero sem jaz vedel, da jo je potrebno igrati bolj žalostno in mu rekel, naj zaigra ta del najbolj žalostno kar lahko. To sva ponavljala. Videl sem, da je začel to svojo žalost dajati ven iz sebe. Čez čas sem mu predstavil del skladbe, kjer je bilo potrebno igrati bolj energično, bolj na glas in sem ga prosil, naj ta del igra jezno kar se da, ne glede na harmoniko ne bo je poškodoval, igraj glasno, vleci meh, bodi jezen, če je potrebno udari po tipkah po mehu, po lesenem delu harmonike. Uspelo je. Na urah sva začela kombinirati čustva igrala sva žalostno, počasi, tiho, otožno. Na naslednji uri ravno vse nasprotno, igrala sva glasno, močno, uporabljala sva glasne registre, akcente, opazovala sva kaj delava z telesom za takšno igranje. Potem se je zgodilo, da se je začel smejati in takrat sem vedel, da sem oz. da sva uspela. Ko se je začel smejati sva začela igrati dele skladbic veselo in z nasmehom na licu, oba skupaj sva igrala in se smejala, seveda obvezno poslušala kaj ustvarjava z glasbo z zvokom. Nisem čakal, dajal sem nove zanimive skladbe, kjer se je lahko čustveno izražal, ne tehnično. Vzljubil je glasbo, vzljubil je harmoniko, vzljubil je še bolj vse to kar sva počela. Postal je še boljši glasbenik, končal srednjo glasbeno šolo in letos začenja študij harmonike v Avstriji. Od takrat na prvo mesto pri mojem poučevanju ni več harmonika, glasba in ali se je naučil ali zna, temveč predvsem opazovanje učencev, kaj se z njimi dogaja ali jim je glasba v zadovoljstvo, v pomoč, ali jim pomaga pri vsakodnevnih opravilih in kako lahko z igranjem harmonike izboljšamo učenje v osnovnih šolah, kako lahko to vpliva na učenje za osnovno šolo, kako lahko z našim načinom dela pripomoremo k boljšim ocenam v osnovni šoli. Nasmeh, ko učenec odhaja iz učilnice po pouku mi je neprecenljiv, saj takrat vem, da sem njegova ali njena čustva usmeril v pravo smer, da je stiska tistega dne manjša, da so zadovoljni.

6. Zaključek

Raziščite tehnologijo, ki vam omogoča poslušanje glasbe v več napravah, na primer v telefonu ali televiziji. Preizkusite glasbene aplikacije, kot sta Spotify ali Pandora, ki bodo predlagale novo glasbo, ki vam bo morda všeč, na podlagi algoritmov, ki identificirajo glasbo, podobno vašim trenutnim izbiram. Uživate ob poslušanju znane glasbe, ki vas tolaži in vzbuja pozitivne spomine in asociacije. Če ste nezadovoljni, poskusite poslušati ali ustvarjati glasbo, da izboljšate svoje razpoloženje ali olajšate občutke depresije. Plešite, pojte ali se premikajte ob glasbi. Te dejavnosti ne zagotavljajo le telesne vadbe, ampak lahko tudi lajšajo stres in gradijo družbene povezave - in so zabavni načini za spodbujanje možganov. Medtem ko poslušate glasbo, ki jo poznate in imate radi, povzroča najmočnejši odziv možganov in sproščanje dopamina, poskusite poslušati novo glasbo. Neznane melodije lahko spodbudijo

vaše možgane, hkrati pa vam nudijo nov vir užitka, ko se jih navadite poslušati. Ustvarjajte glasbo sami! Ustvarjanje glasbe vključuje petje in igranje na inštrument. Učenje igranja na glasbeni inštrument lahko ponudi občutek mojstrstva in samopodobe, hkrati pa poveča možgansko aktivnost. Petje je morda najpreprostejši način za začetek.

7. Literatura

- Adler, S. E. (2020). Music Can Be a Great Mood Booster. AARP. Pridobljeno s <https://www.aarp.org/health/brain-health/info-2020/music-mental-health.html>
- Mosing, M. A., Ullén, F., Wesseldijk, L. W. (2019). The effects of playing music on mental health outcomes, *Scientific Reports* volume 9, Article number: 12606. Pridobljeno na <https://www.nature.com/articles/s41598-019-49099-9>

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.

Spoznavanje kulturne dediščine s kreativnim povezovanjem in sodelovanjem za učence v 5.razredu (družba, likovna umetnost in knjižnica)

Learning about Cultural Heritage through Creative Networking and Cooperation for Students in 5th Grade (Society, Fine Arts And Library)

Mojca Finžgar Eleršek

*Osnovna šola Simona Jenka Kranj
mojca.fe@osjenka.si*

Povzetek

Učenci 5. razreda so pri uri družbe obravnavali učni enoti alpski in predalpski svet v preteklosti ter so se pri tem srečali s kulturno dediščino ob-panonskega sveta in namen je bil, da bi se učencem temo posredovalo na drugačen, povezovalen način. Enoti družba in likovna umetnost sta se medpredmetno povezali in nadgradili tako, da so učenci šli v šolsko knjižnico in poiskali, pregledali in si izposodili knjige na obravnavano temo.

Pri likovni umetnosti so učenci z ogljem narisali alpsko hišo in nato ustvarili kurente. Iz slik alpske hiše so v knjižnici pripravili razstavo, kipe kurentov so razstavili v šolski avli.

Preko različnih in povezanih učnih načinov prikaza, metod, vključevanja in spoznavanja obravnavane teme so učenci lažje razumeli in sprejeli pomen ohranjanja tradicije in kulturne dediščine.

Ključne besede: kulturna dediščina, medpredmetno povezovanje, različni pristopi poučevanja, samostojno raziskovanje učencev, vloga šolske knjižnice.

Abstract

The 5th grade pupils discussed the Alpine and Pre-Alpine worlds in the past during the society lesson, and met the cultural heritage of the Pannonian world, and the aim was to convey the topic to the students in a different, connecting ways. Connected unit of society and fine arts in a cross-curricular way was upgraded by going to the school library with the pupils and they were searching, reviewing and borrowing books on the topic.

During fine arts course pupils drew an alpine house with charcoal and created Kurents. Together they prepared an exhibition of the paintings of the Alpine House in the library, and exhibited the statues of the Kurents in the school lobby.

Through various and related learning ways of presenting, methods, inclusion and learning about the topic, students were able to better understand and accept the importance of preserved traditions and cultural heritage.

Keywords: cultural heritage, interdisciplinary connections, different teaching approaches, independent research of students, the role of the school library.

1. Uvod

Pri spoznavanju in poučevanju pomena kulturne dediščine smo v 5. razredu želeli s povezovanjem različnih geografskih regij in njihovih značilnosti, hkrati pa z združevanjem in medpredmetnim povezovanjem predmetov družbe in likovne umetnosti, obogatiti način učenja in okrepiti zavedanje o pomenu same kulturne dediščine in njene sporočilnosti ter ohranjanja le te. Učenje smo želeli ponuditi čim bolj kreativno in s sodelovanjem samih učencev.

Učenje in spoznavanje nove tematike smo želeli dodatno obogatiti s samostojnim raziskovanjem, kar je omogočila povezava s šolsko knjižnico, kjer naj bi učenci čim bolj samostojno in tudi s pomočjo šolske knjižničarke v knjižnici poiskali knjige, ki zajemajo in opisujejo tematiko kulturne dediščine.

Namen poučevanja tematike preko vseh smiselnih povezav in različnih tematskih pristopov naj bi okrepila in omogočila učenje na različnih nivojih, s tem pa tudi lažje in hitreje pomnjenje in krepitev na novo spoznane in naučene snovi.

Cilj je bil, da učenci čim več sami sodelujejo (raziskovanje, ustvarjanje, risanje, postavitve razstave), saj smo predvidevali, da se pri procesih, kjer so učenci aktivno udeleženi, bolj povežejo s samo snovjo in tematiko in se tako lažje in hitreje nekaj naučijo.

2. Spoznavanje kulturne dediščine

Z učenci 5. razreda smo pri uri družbe obravnavali učni enoti alpski in predalpski svet v preteklosti ter se srečali s kulturno dediščino ob-panonskega sveta.

Spoznavali smo nekatere slovenske značilnosti (tipičnosti), posebnosti in sestavine, ki oblikujejo narodno istovetnost, naravno in kulturno dediščino, razvijali smo pozitiven odnos do tradicije. Primerjali smo dediščino alpskega sveta z dediščino ob-panonskega sveta in primerjali sestavine krajine in posledično način življenja in dediščino.

2.1 Pomen šolske knjižnice in samostojno raziskovanje

Šolska knjižnica naj bi bila informacijsko središče šole. Kot navaja Fekonja (Posodobitve, 2014) imamo šolski knjižničarji zelo odgovorno nalogo učence naučiti uporabe šolske knjižnice in jih vzgojiti v samostojne uporabnike, ki se bodo razvili v kasnejše redne uporabnike tudi drugih vrst knjižnic.

Enoti družba in likovna umetnost smo medpredmetno povezali in nadgradili z raziskovanjem tematike v šolski knjižnici.

Zaradi večmesečnega dela na daljavo so bili učenci večinoma vezani na gradivo iz učbenikov in s spleta. Zato smo jim želeli omogočiti učenje in samostojno raziskovanje iz knjig v šolski knjižnici.

Zamenjava prostora učilnice z odhodom v knjižnico, je pri učencih naredila pozitivni miselni preskok.

2.2 Metoda dela in poučevanja po skupinah in učenje za samostojno raziskovanje

Galeša (1995) navaja, da je za učinkovito posredovanje znanja pomembno poznavanje različnih metod poučevanja. Metode so orodja, ki nam pomagajo priti do cilja in so najmanj toliko pomembne kot snov, saj brez ustreznih metod težko dosežemo zastavljene cilje.

Tako ločimo statične in dinamične metode dela. Pri statičnih metodah so udeleženci pasivni, večkrat so le v vlogi poslušalcev ali opazovalcev, aktiven je le učitelj, medtem ko so pri dinamičnih metodah učenci aktivni, sodelujejo pri pouku in skupaj z učiteljem ustvarjajo proces ter odkrivajo novo znanje. Dinamične metode omogočajo izkustveno učenje, s katerim učence spodbujamo k večji aktivnosti, aktivnost udeležencev pa pripomore k boljšemu pomnjenju učne snovi. Znanja, pridobljena na aktiven in izkustven način, ko učenec nekaj sam preizkusi in sam sodeluje v procesu, se vživi v situacijo, sam poišče rešitve, so trajnejša.

Podgornikova (2015) navaja, da so otroci vedno željni izzivov, ki jim jih postavimo preko zanimivih nalog. Ker so tovrstne aktivnosti bolj podobne igri kot učenju, so učencem všeč in tako znanje hitreje usvojijo, občutijo zadovoljstvo in pridobijo samozaupanje. S tovrstnimi aktivnostmi na nevsiljiv način povečamo njihovo vedoželjnost, razvijamo miselne procese in s tem funkcionalno znanje.

V knjižnici smo učence razdelili po skupinah, pet učencev na skupino.

Ponovili smo, kako so v šolski knjižnici postavljene knjige in kako jih iščemo.

2.3 Kako poiskati knjigo v knjižnici na določeno temo?

»Knjižnična zbirka šolske knjižnice je načrtno in sistematično urejeno knjižnično gradivo, ki zbrano po določenih kriterijih, da je na voljo uporabnikom.« (Posodobitve, 2014, str.72)

V šolski knjižnici je leposlovno gradivo postavljeno po starostnih stopnjah (C,P,M), poezija, uganke, ljudsko slovstvo, stripi, leposlovje v tujih jezikih, stvarno gradivo je urejeno po sistemu UDK oz. po različnih temah in predmetih. V knjižnici se nahaja še priročna zbirka (leksikoni, enciklopedije, slovarji...) in učiteljska knjižnica. Do zdaj so bili učenci večinoma vajeni iskati knjige po naslovu in po starostni stopnji oz. so za knjigo prosili knjižničarko. Ponovno jim je bilo razloženo, kako in kje je različno gradivo postavljeno. Poskušali smo ugotoviti, kje vse bi lahko iskali in našli knjige na temo kulturne dediščine. Učenci so ugotovili, da so različne knjige, ki obravnavajo to tematiko, lahko postavljene na različnih postavitvah in različnih policah. Na temo kulturne dediščine smo tako našli knjige med enciklopedijami in slovarji, na polici zgodovine, geografije in domoznanstva, etnologije in tudi med književnostjo, pesmimi in ljudskim slovstvom.

Učenci so na določeni postavitvi (npr. etnologija, geografija, zgodovina), kjer bi morda našli knjigo na določeno temo, najprej iskali knjige po naslovih in jih izbirali. Potem smo jim pokazali in jih naučili, kako iskati po stvarnem in imenskem kazalu. Vsaki skupini je bila dodeljena določena postavitev, kjer je izbrala knjige z obravnavano temo. V knjigah, ki so jih našli, so učenci poiskali obravnavano temo kulturne dediščine, izpisali glavne značilnosti, izdelali plakate in miselne vzorce in nato je vsaka skupina svoj izdelek predstavila sošolcem. Učenci so našli in delali iz različnih knjig: kot npr. Umetnost stavbarstva na slovenskem, Ljudska umetnost na slovenskem, Vodnik po slovenskih muzejih, Kmečke hiše v Karavankah, Slovenski etnološki leksikon, Velika knjiga o praznikih in knjige, ki obravnavajo kulturno dediščino ipd..

2.4 Iskanje knjig na povezano temo likovna umetnost

V knjižnici smo našli tudi knjige na temo likovne umetnosti in kiparstva, kjer smo lahko našli različne tehnike risanja. Naučili smo se, da je risanje z ogljem enostavna likovna tehnika in ga je zelo enostavno osvojiti, tako za otroke, kot tudi za odrasle. Z njim se tudi učijo risanja portreta in figure na likovnih učnih ustanovah. Oglje ima široko tonsko lestvico, hitro se briše, zato je nepogrešljiv material pri delu na velikem formatu, ter priljubljen za skiciranje. Z ogljem lahko rišemo na papirju, kartonu in na drugih risalnih površinah.

V kiparstvu obhodni ali prostostoječi kip pomeni, da se zaradi njegove tri-dimenzionalnosti lahko sprehodiš okrog njega in si ga ogledaš z vseh strani. Tako doživiš več različnih pogledov nanj, saj ga na vsakem koraku vidiš nekoliko drugačnega. Bolj kot je kip razgiban, tem bolj so lahko pogledi nanj različni. Kip ima svojo maso, obliko in površino, vse to pa sestavlja kiparski prostor ali volumen.

2.5 Likovna umetnost in lastno ustvarjanje

Pri likovni umetnosti so nato učenci z ogljem narisali alpsko hišo, kjer je pri tipični alpski hiši spodnji del zgrajen iz kamna, zgornji pa iz lesa (risanje risbe črtno obogateno). Nato pa so ustvarili kurente (kiparstvo – obhodni kip). Kurent je značilni pustni lik s Ptuja, Dravskega polja in okolice. Po izročilu s poskakovanjem naj bi kurenti s hudim truščem in zvonjenjem iz dežele odganjali zimo in zlo, vanjo pa klicali pomlad in dobro letino. Kurent ima na sebi ovčjo kožo, okrog pasu pripete zvonce, na glavi ima masko (iz ust mu moli dolg jezik, na vrhu pa ima rogove, okrašene s pisanimi trakovi), na nogah ima gamaše.

Postavitev razstave

Iz slik alpske hiše smo z učenci v knjižnici pripravili razstavo (Slika 1, Slika 2), kurente pa so učenci postavili na ogled v šolski avli.



Slika 1: Razstava risb in knjig v knjižnici



Slika 2: Razstava risb v knjižnici

3. Zaključek

V času šolanja na daljavo, smo ugotovili, da je ključnega pomena motivacija in kako motivirati učence za delo, zato smo jim po vrnitvi nazaj v šolo želeli omogočiti različne načine in pristope do aktivnega učenja.

Kot smo predvidevali, je povezovanje, tako predmetov, kot različnih načinov in aktivnih pristopov poučevanja, pri učencih povečala zanimanje in motivacijo za obravnavano temo. S povezovanjem družbe in likovne umetnosti in vključevanja šolske knjižnice in knjig smo učence spodbudili, da so samostojno raziskovali, sodelovali, ustvarjali in soustvarjali. Pri celotnem procesu so bili sproščeni in motivirani in učenje je postalo zanimivo in zabavno. Hitreje in lažje so osvojili obravnavano temo, pri tem pa krepili različne kompetence kot so sodelovanje v skupini, samostojno razmišljanje, lastno ustvarjanje, uporaba knjig in knjižnice ipd.

6. Literatura

Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica : Didakta

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

Mrak Merhar, I., Jemec, J., Umek, I., Repnik, P. (2013) *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve. Pridobljeno 22.8.2021 s spletne strani:

https://issuu.com/drustvomladinskiceh/docs/didakticne_igre_in_druge_dinamicne_

Podgornik, T. (2015). *Tu ga ni, le kje tiči?*. Ljubljana: Mensa Slovenije

Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Knjižnično informacijsko znanje. (2014) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 22.8.2021 s spletne strani: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/pos-pouka-os-KIZ/files/assets/basic-html/index.html#page4>

Sušec, Z., Žumer F. (2005). *Knjižnična informacijska znanja: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Finžgar Eleršek, univ. dipl. bibliotekarka, je šolska knjižničarka in v šolski knjižnici dela 15 let. Področje dela je navdušiti otroke in učence za branje in uporabo knjig za namen izboljšanja branja, povečanja in bogatenja besednega zaklada, spoznavanja novih svetov, razvedrila kot odlični pripomoček in vodilo za učenje in raziskovanje.

Videoposnetki – odlična motivacija za učence

Video clips - great motivation for students

Martina Nediževc

*Osnovna šola narodnega heroja Maksa Pečarja, Ljubljana Črnuče
martina.nedizevec@guest.arnes.si*

Povzetek

Učitelji so se morali pri šolanju na daljavo spopasti z drugačnim načinom poučevanja. Kljub drugačni situaciji pa so si želeli, da bi znali učence pravilno usmerjati in jih čim bolj motivirati za obravnavano snov. Pri tem so se znašli na različne načine, močno so se oprli tudi na digitalno tehnologijo, ki je že nekaj let stalna spremljevalka našega vsakdana, zagotovo pa je postala nepogrešljiv del v času šolanja na daljavo.

V prispevku so prikazani kratki videoposnetki, ki so lahko v pomoč pri poučevanju in močno motivacijsko sredstvo pri pouku. Predstavljenih je nekaj načinov uporabe, s katerimi si učitelji lahko pomagajo pri posredovanju nove snovi, ponavljanju in utrjevanju znanja, preverjanju znanja, analiziranju in samoanaliziranju učencev, ustvarjanju likovnega izdelka ter motiviranju učencev za celotredensko delo.

Učenci so videoposnetke sprejeli z velikim navdušenjem. Pomembno je paziti, da se videoposnetki ne uporabljajo pre pogosto, kombinirati jih je potrebno tudi z drugimi načini poučevanja.

Ključne besede: delo na daljavo, motivacija, tehnologija, učenci, učenje, videoposnetki.

Abstract

Teachers had to deal with a different way of teaching during distance learning. Despite the different situation, everyone wanted to guide students efficiently and motivate them as much as possible for the subject. They have adapted to circumstances in various ways, they have among other things relied heavily on digital technology, which has been of increasing importance in our lives for several years, and it has certainly become an indispensable part of distance learning.

The article presents short videos that can be of great help in teaching process and a powerful motivating tool during classes. Here are some examples of using a videoclip to help teachers convey new information, repeat and consolidate knowledge, test knowledge, analyze students and help them with self - analyzing, create an art product and motivate students for a week-long work.

The students accepted the videos with great enthusiasm. However, it is important to ensure that videos are not used too often, but are combined with other teaching methods.

Keywords: distance learning, learning, motivation, students, technology, video clips.

1. Uvod

Po pogovorih z znanci pogosto ugotavljamo, da jih beseda šola asociira na šolske klopi, zvezke, učbenike, tablo, frontalni način poučevanja ... Tisti, ki poučujemo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah pa že nekaj let opažamo spremembe na tem področju, saj se v skladu s časom pospešenega digitalnega tehnološkega napredka spreminja tudi šolstvo z novimi, inovativnimi idejami.

Učenci so že od rojstva naprej obdani s tehnologijo (računalniki, tablice, pametni telefoni ...). Ta orodja predstavljajo motivacijo pri različnih interaktivnih igrah. Zakaj ne bi tega izkoristili in uporabili kot motivacijsko orodje pri pouku?

V prispevku je pozornost usmerjena na videoposnetke, ki so pri pouku uporabni na različne načine. Pred šolanjem na daljavo smo učitelji po večini zelo redko snemali izobraževalne videoposnetke, vendar smo ugotovili, da so posnetki postali nepogrešljiv del učnega procesa v času šolanja na daljavo. Učenci naša navodila ne le berejo, ampak nas lahko slišijo, po potrebi pa tudi vidijo.

Ugotavljamo pa, da videoposnetke vedno pogosteje uporabljamo tudi pri rednem pouku.

2. Zakaj uporaba videoposnetkov?

Berk (2009) je zapisal, da se ob gledanju filma ali televizijskega programa vzbudijo celo najbolj globoki občutki in emocije, kot so npr. razburjenje, jeza, smeh, sprostitiv, ljubezen ali pa celo dolgčas. Tako imajo lahko videoposnetki zelo močan vpliv na naša čutila in mišljenje. In ravno to želimo doseči z uporabo videoposnetkov pri pouku, saj lahko na ta način izboljšamo pomnjenje ter razumevanje poučevanih pojmov pri učencih (Berk, 2009).

Berk (2009) pravi tudi, da lahko z uporabo videoposnetkov pridobimo med drugim učenčevo pozornost, koncentracijo in zanimanje, sprožimo občutek predvidevanja pri učencih, krepimo učenčevo domišljijo, lahko izboljšamo odnos učencev do določene vsebine, povečamo učenčevo pomnjenje obravnavane vsebine, spodbudimo pretok idej pri učencu, povečamo ustvarjalnost učencev, podpiramo bolj podrobno in natančno učenje, zagotovimo priložnost za svobodo izražanja, lahko služijo kot sredstvo za sodelovanje, lahko navdihnemo in motiviramo učence, naredimo učenje in poučevanje zanimivo ter zabavno, ustvarimo prijetno vzdušje v razredu, zmanjšamo strah in napetost pri učencih v primeru zahtevnih tem, ustvarimo nepozabne vizualne slike ... (Berk, 2009).

Tudi Lipowsky (2017) navaja, da so videoposnetki zelo uporabno sredstvo. »Ne nudijo zgolj pomoči pri osvežitvi spomina, temveč pomagajo tudi pri pridobivanju distance do lastnega dela ter omogočajo, da si posamezne scene ogledamo večkrat.« (Lipowsky, 2017).

Z razvijanjem tehnologije tudi učitelji vse pogosteje uporabljamo drugačne, bolj zanimive načine poučevanja. Največje spremembe so zagotovo nastale v času pandemije koronavirusa. Zelo hitro smo prišli do spoznanja, da na daljavo ne moremo poučevati na klasičen način, odkrili smo popolnoma nov svet. Nekateri učitelji so bili že pred tem močno vpeti v sodobno tehnologijo in so svoje znanje o tem le poglobili, spet drugi pa smo se bili »prisiljeni« naučiti nekaterih novih veščin.

Kot pravi dr. Frigelj (2021): »Prej so deset, petnajst let potekala računalniška izobraževanja, ki niso dosegla vseh, zdaj pa smo pravzaprav v pol leta vsi usvojili določena računalniška orodja, ki nam omogočajo pouk na daljavo.« (Frigelj, 2021).

Tudi sama sem se med epidemijo trudila izobraziti v tej smeri. Spoznala sem, da bi bili mogoče ravno videoposnetki tisti, ki bi lahko najbolje nadomestili razlago v učilnici. Med šolanjem na daljavo sem z učenci še vedno ohranjala klasične metode, kot so pogovor, razgovor, ustna razlaga ...a za večjo motivacijo in pomoč pri učenju sem pogosto dodala še videoposnetke.

3. Uporabljena orodja

Za ustvarjanje videoposnetkov so uporabljeni pametni telefon ter programi Genially, LifeLapse in Power Point. Dva videoposnetka sta pridobljena s spletne platforme Youtube.

4. Primeri videoposnetkov pri pouku

4.1 Usvajanje nove snovi

4.1.1 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Matematika

Tema: Odštevanje s prehodom

Cilj:

- Odštevanje v množici naravnih števil do 20 s prehodom.

Ustvarjen s programom Power Point.

[Neznani člen v tabeli.mp4](#)

Ker je računanje s prehodom ena izmed težjih tem v drugem razredu osnovne šole, je pomembno, da je razlaga podana večkrat in predvsem po korakih. Učencem posnetek najprej pokažemo na videokonferenci. Ker razlaga poteka v živo, se glasovni del utiša. Po potrebi se posnetek lahko ustavi in preveri njihovo razumevanje. Namenoma je podanih več primerov, tako da lahko snov poskuša razložiti tudi učenec.

4.1.2 Praktični primer

Predmet: Spoznavanje okolja

Tema: Koledar

Cilji:

- Spoznajo koledar.

Ustvarjen s programom Genially.

<https://view.genial.ly/610677986fd52b0ddcd8856e/video-presentation-genial-videopresentation> (Genially, 2020)

Prikazane so fotografije različnih koledarjev, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju. Posnetek je bil uporabljen kot uvodni (motivacijski) del, kasneje pa tudi kot osrednji del učne

ure. Ob predvajanju posnetka je posamezni učenec nakazal, pri kateri fotografiji posnetek ustavimo. Izbrano fotografijo smo si nato podrobneje ogledali ter koledar podrobneje spoznali.

4.2 Snemanje učencev pri pouku

Videoposnetki se lahko uporabijo tudi za kritično analiziranje ali samoanalizo. Učence smo posneli pri določeni dejavnosti, posnetek smo si nato skupaj ogledali ter ugotavljali, če/ kaj bi lahko izboljšali ali spremenili. Prav tako so učenci dobili priložnost, da so se snemali med seboj in tako drug drugega spodbujali k čim boljši izvedbi.

4.2.1 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Slovenščina

Tema: Učenje pesmi Anje Štefan: Pod vrbo ždi žaba

Cilji:

- Doživljajo zvočnost pesmi, zlasti ritem in rimo.
- Ritem pesmi povezujejo s sporočilnostjo.
- Izražajo svoje razumevanje pesmi in ga primerjajo z razumevanjem sošolcev.
- Sodelujejo v igri vlog.

Pesem so učenci že v prejšnjih urah večkrat ponovili in se jo tako že dobro naučili. Pri poslušanju njihovih deklamacij smo odkrili, da večina učencev pripoveduje tiho in preveč pasivno. Prišli smo do ideje, da bi pesem zaigrali ter za večji učinek igranje še posneli. Snemali smo le tiste učence, ki so to želeli. Vsaka skupina si je razdelila vloge: pripovedovalec, prva žaba in druga žaba. Nekaj posnetkov so nekateri učenci naredili tudi sami. Motivacija je bila odlična, cilj ure pa dosežen.

4.2.2 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Slovenščina

Tema: Govorni nastop

Cilj:

- Govorno nastopajo z vnaprej napovedano temo.
- Vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi ga izboljšali.

Že prejšnje ure so se učenci pripravljali na govorni nastop. Izbrali so si temo in (če so želeli) izdelali tudi miselni vzorec. Sledila je priprava na govorni nastop. Pred razredom so samostojno nastopali z vnaprej pripravljeno temo. Nekateri učence smo pri tem tudi posneli. Učenec si je posnetek lahko ogledal in ga kritično ovrednotil. Če je bilo potrebno, ga je lahko kasneje posnel še enkrat.

4.3 Ponavljanje in utrjevanje snovi

Za lažje reševanje so učenci v obliki videoposnetka najprej dobili kratko razlago snovi ter navodila za delo. Temu je sledilo več različnih nalog, ki so bile vezane na temo iz videa. Npr.:

dokončaj poved, izračunaj neznani člen, nadaljuj zaporedje, ustvari podobno pesem, zgodbo... Za boljšo motivacijo je bil občasno na koncu dodan tudi spletni kviz. Učenci so pri tem uživali, saj jim je program omogočal, da so lahko med seboj tudi tekmovali.

4.3.1 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Matematika

Tema: Neznani člen v tabeli

Cilj:

- Poiščejo manjkajoče število v množici naravnih števil do 20.

Ustvarjen s programom Power Point.

[Neznani člen v tabeli.mp4](#)

Da se učenci pri ponavljanju ne bi preveč dolgočasili, je v uvodnem delu posneta kratka motivacijska zgodba z zabavnimi števili. Sledijo dodatne naloge, ki so bile ustvarjene z drugimi programi.

4.3.2 Praktični primer

Razred: 2.

Predmeta: Spoznavanje okolja in glasbena umetnost

Temi: Značilnosti zime ter Zaplešimo

Cilji:

- Poznajo značilnosti letnega časa zima.
- Znajo zaplesati otroški ples.

Posnetek s platforme Youtube je dodan programu Genially.

<https://view.genial.ly/5fdcb49c60e6a00cfc74c12c/learning-experience-challenges-zima>
(Genially, 2020)

https://www.youtube.com/watch?v=ytWH_fczhWo (Robič, M in plesalke Plesne šole Spin, 2012).

Učenci so s pomočjo spletnega kviza ponovili značilnosti zimskega letnega časa. Za sprostitev je po kvizu dodan videoposnetek plesa Delamo snežaka. Učenci so se ples že učili, tokrat so ga le ponovili.

4.4 Motivacija pri preverjanju znanja

4.4.1 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Slovenščina

Tema: Ruska pravljica: Maša in medved

Cilji:

- S pomočjo spletnega kviza obnovijo zgodbo.

Posnetek s platforme Youtube je dodan programu Genially.

https://kahoot.it/challenge/05403530?challenge-id=d0d79fa4-a33d-4d7e-9055-4eba178c277d_1630072269528 (Kahoot, 2020)

Posnetek pridobljen s:

<https://youtu.be/bsjPs99W-4E> (Kuzovkov, O., 2018)

Pred spletnim kvizom je za večjo motivacijo dodana uvodna špica risanke Maša in medved.

4.5 Videoposnetek kot pomoč pri ustvarjanju

4.5.1 Praktični primer

Razred: 2.

Predmet: Likovna umetnost

Tema: Star predmet

Cilji:

- Razvijejo občutek za oblikovanje različnih vrst linij.
- Narišejo oblike in jih izpolnijo z linijami in črtami.
- Razvijajo občutek za bogatenje narisane oblike s teksturami.

Fotografije so posnete s pametnim telefonom, posnetek pa ustvarjen s programom LifeLapse.

[Star predmet.mp4](#) (Hudnik, 2020).

Učenci so se pred risanjem starega predmeta že seznanili s temo o življenju nekoč. Spoznali so več starih predmetov. Pri tej uri so izbrali enega in ga samostojno narisali. V posnetku je prikazan le en primer.

4.6 Motivacija za delovni teden

4.6.1 Praktični primer

Razred: 2.

Cilj:

- Motiviranje učencev za nov delovni teden zaradi odsotnosti njihove učiteljice.

Posneto s pametnim telefonom.

[Motivacijski video.mp4](#)

Posnetek je bil posnet pred nekaj leti po zimskih počitnicah. Namen je bil, da se učenci, kljub odsotnosti njihove učiteljice, še naprej trudijo pri šolskem delu.

5. Zaključek

V prispevku je prikazanih le nekaj primerov videoposnetkov, ki so uporabni pri šolskem delu. Čeprav je bilo za vsak posnetek vložena veliko truda in časa, je pomembno spoznanje, da se trud splača. Poleg tega, da so bili videoposnetki za drugošolce odlična motivacija, lahko naštejemo kar nekaj prednosti pri njihovi uporabi.

Z videoposnetki lahko:

- pričaramo zanimivo, zabavno in prijetno vzdušje,
- pozitivno vplivamo na koncentracijo in pozornost,
- spodbujamo pretok idej ter ustvarjalnost,
- ustvarjamo nepozabne vizualne slike,
- omogočamo učenje vsebin po svojem ritmu itd.

Ne smemo pa spregledati tudi pomanjkljivosti, ki se pojavljajo predvsem ob (pre)pogosti uporabi. Izkušnje kažejo, da:

- si učenec lahko snov ob predvajanju videoposnetka napačno razlaga,
- se ob prepogosti uporabi hitro zgodi, da učenec pretirano sedi pred zasloni,
- imajo lahko tako učitelji kot učenci (starši) pomanjkljivo znanje pri delu z računalniki,
- je potrebno veliko priprave za dobro učno uro, saj želimo, da so videoposnetki pripravljene kakovostno itd.

Paziti moramo, da se videoposnetkov ne poslužujemo prepogosto, vsekakor pa to ne sme biti edini način poučevanja. Kombinacija z drugimi metodami dela je tako nujno potrebna, saj bomo le tako še naprej ohranjali kvaliteten način podajanja informacij ter hkrati poskrbeli za čim manjši upad učenčeve motivacije pri učenju.

6. Viri in literatura

- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), Pridobljeno s <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.580.7069&rep=rep1&type=pdf>
- Frigelj, J. (2021). *Učitelji potrebujemo svoj glas*. Pridobljeno s <https://sio.si/2021/01/08/jozica-frigelj-ucitelji-potrebujemo-svoj-glas/>
- Genially. (2020). Pridobljeno s: <https://genial.ly/>
- Hudnik, M. (2020). Star predmet.
- Kahoot, (2020). Pridobljeno s <https://kahoot.com/>
- Kuzovkov, O. (28. december, 2018). *Masha And The Bear* [Video]. Pridobljeno s <https://youtu.be/bsjPs99W-4E>
- Lipowsky, F. (2017). *Usposabljanja morajo biti prilagojena*. Pridobljeno s <https://www.goethe.de/ins/si/sl/m/spr/mag/21047328.html>
- Robič, M. in plesalke Plesne šole Spin (4. januar, 2012). *Delamo snežaka* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=ytWH_fcZhWo

Kratka predstavitev avtorice

Martina Nediževc je profesorica razrednega pouka. Od leta 2004 poučuje na Osnovni šoli narodnega heroja Maksa Pečarja. Delo ji predstavlja izziv, v poučevanje pogosto uvaja različne oblike in metode poučevanja. Na svojem področju se redno izobražuje in tako pogloblja svoja znanja.

Video vodiči – zakladnica znanja

Video Guides – Treasury of Knowledge

Lea Frice

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
lea.frice@sc-nm.si*

Povzetek

V članku je predstavljena ena od rešitev podajanja nove snovi pri poučevanju na daljavo, ki se je med dijaki pokazala kot zelo dobra in uporabna tudi za kasneje. Članek govori o tem, kako z uporabo video vodičev olajšamo delo ne le dijakom, ampak tudi učiteljem. Predstavljeno je, kako in s katerim programom lahko učitelji na enostaven način izdelajo video vodiče ter zakaj se čas, ki se ga nameni izdelavi video vodičev, hitro povrne, tudi ko se delo na daljavo zaključi. Način poučevanja na daljavo z video vodiči se je pokazal kot učinkovit, kar prikazujejo tudi rezultati ankete, ki je bila izvedena z dijaki.

Ključne besede: CamStudio, delo na daljavo, posnetek, snemalnik zaslona, video vodič.

Abstract

The article presents one solution of teaching in distance education. The solution was indicated as excellent and useful later on among students. The article presents how using a video guide makes work easier for students and teachers; how and with what program teachers can easily make video guides and why the time that is used for making video is quickly repaid when the distance education is finished. Distance education that includes teaching with video guides is proved to be effective. This is shown by the results of a carried out survey among students.

Keywords: CamStudio, distance education, screen recorder, video, video guide.

1. Uvod

V začetku marca leta 2020 je Slovenijo zaznamoval koronavirus. Virus, ki je izredno majhen, a je med nas prinesel zelo velike spremembe. Tudi v načinu poučevanja. Šolanje se je začelo na daljavo. Vsi smo se začeli spopadati z nastalo situacijo in iskati najboljše rešitve. Sami smo strmeli k iskanju rešitve, kako dijakom predstaviti snov na najrazumljivejši način – kako pri tem ne pozabiti na šibkejše dijake ter na stres, ki ga večini povzroča nova oblika poučevanja.

Kot ena od učinkovitih rešitev so se pokazali video vodiči, ko učitelji posnamemo sliko zaslona računalnika skupaj z razlago snovi oziroma postopek reševanja naloge. Povezavo do video vodiča nato posredujemo dijakom, ti pa pogledajo posnetek, ko imajo čas, ko so spočiti, zbrani. Dobra lastnost je tudi ta, da si posnetek lahko ogledajo večkrat.

Namen tega članka je, da predstavim video vodiče in orodje CamStudio, s katerim lahko na enostaven način izdelamo kratke filmčke z razlago snovi. Na koncu z rezultati ankete pokažemo, da je bil takšen način poučevanja med dijaki lepo sprejet.

2. Video vodiči

Video vodiče lahko opišemo kot orodje, s katerimi ciljni populaciji pomagamo pri razlagi snovi, reševanju nalog ali pri podajanju navodil za delo. Video vodič zajema poleg slikovnega prikaza tudi zvok. Prednost video vodiča v primerjavi z učbenikom je ta, da so v videu jasno prikazani posamezni koraki reševanja problema, poleg tega pa slišimo še glasovno razlago. Kadar primerjamo klasično razlago v živo in razlago preko posnetka, pa je prednost ta, da si posnetek dijak lahko ogleda takrat, ko ima čas, tudi večkrat, če je potrebno.

Pred snemanjem mora učitelj vedeti, za koga pripravlja vodič, kako dolg bo posnetek, kaj bo v njem predstavil, kakšen naj bo prikaz vsebine, da bo jasno viden in kakšna naj bo vsebina, da si jo bo dijak pogledal v celoti. Pri izdelavi video vodiča bodimo pozorni na to, da niso predolgi, saj koncentracija dijaka hitro pade. Pripravljen video vodič lahko pošljemo dijakom po elektronski pošti, lahko ga naložimo na Youtube kanal ali prenesemo na OneDrive.

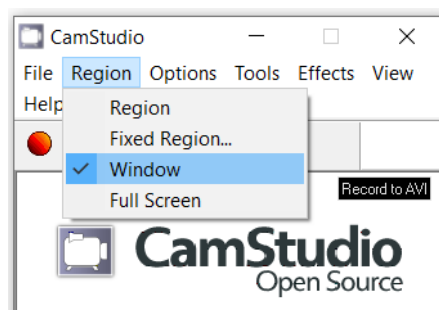
3. Preprosto do video vodiča s programom CamStudio

Na spletu lahko najdemo veliko različic programov za pripravo video vodičev. Najpogosteje uporabljeni so Free Cam, DVDVideoSoft's Free Screen Video Recorder, CamStudio, Ezvid, OBS Studio ... Programi se med seboj razlikujejo glede na ponujene možnosti. Za bolj napredne programe je potrebno plačati tudi licenco. Brezplačen in uporabnikom zelo prijazen program je CamStudio, ki smo ga tudi sami uporabili pri izdelavi video vodičev z matematično vsebino.

3.1 O orodju

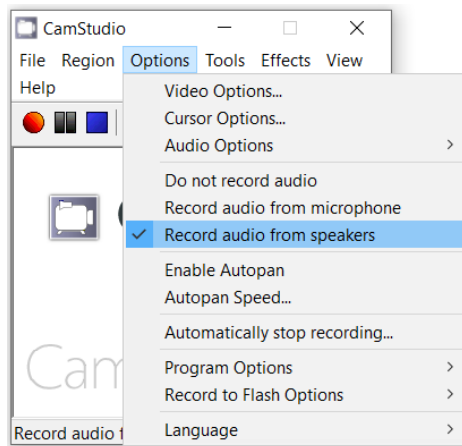
CamStudio je brezplačno orodje za pripravo video vodičev. Orodje poiščemo na spletu in ga prenesemo na svoj računalnik. Njegova uporaba je enostavna tudi za tiste s šibkejšim znanjem računalništva. Program omogoča, da posnamemo želene del našega zaslona, lahko pa posnetku dodamo tudi zvok.

Pred samim začetkom snemanja v zavihku Region določimo območje snemanja. Snemamo lahko celoten zaslon, okno izbranega programa ali fiksno območje.



Slika 6: Določanje območja snemanja

V zavihku Options izberemo način snemanja zvoka. Tukaj lahko določimo tudi mapo za shranjevanje, nastavitve prikaza miške, jezik ...

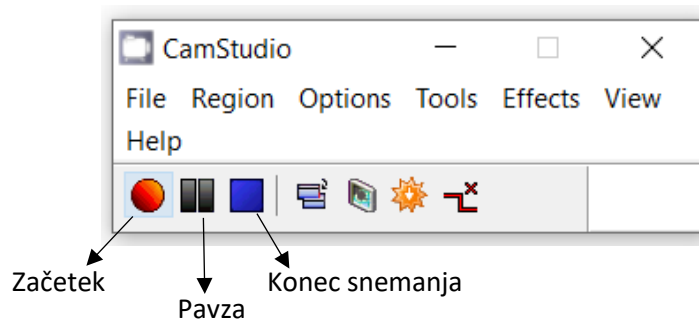


Slika 7: Urejanje dodanih nastavitev snemanja

Po končanem snemanju se videoposnetek samodejno pretvori v obliko, ki jo lahko shranimo in delimo z ostalimi.

3.2 Hitra navodila za uporabo orodja

Na začetku vsakega snemanja moramo imeti v nastavitvah programa določeno območje, ki ga želimo v video vodiču prikazati. Če želimo snemati zvok, moramo imeti izbrano tudi to možnost. S snemanjem pričnemo s klikom na oranžen krogec. Ko označimo okno oziroma območje snemanja, se le-to prične. Kadar želimo s snemanjem zaključiti, kliknemo na modri kvadrataček. V primeru, da med snemanjem potrebujemo premor, izberemo drugi gumb.



Slika 8: Ukazi za začetek in konec snemanja

Ob končanem snemanju se odpre pogovorno okno, v katerem določimo ime in lokacijo pravkar posnetega video vodiča.

4. Uporabna vrednost video vodičev med dijaki

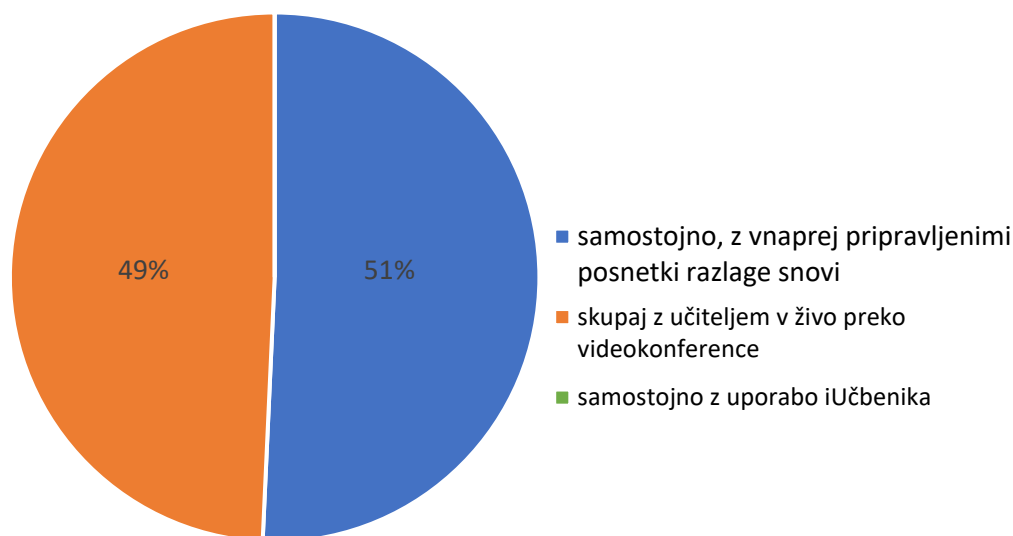
Po slabem mesecu dela z dijaki na daljavo in ob različnih tehnikah poučevanja nas je zanimalo, kaj je tisto, kar njim najbolj ustreza. Med samo izdelavo video vodiča so se porajala vprašanja o njihovi uporabni vrednosti med dijaki. V ta namen smo z dijaki izvedli kratko anketo, s katero smo želeli izvedeti, ali je tak način poučevanja v njihovih očeh res učinkovit.

Spletno anketo smo izdelali v Microsoft Formsu. Anketo so izpolnjevali dijaki Šolskega centra Novo mesto, Srednje elektro šole in tehniške gimnazije, smer tehnik računalništva. Anketirani so bili samo tisti razredi dijakov, za katere so bili video vodiče izdelani in so jih sami uporabljali za poučevanje v času izobraževanja na daljavo. V anketi je sodelovalo 138 dijakov. V raziskavi nas je zanimalo, na kakšen način je dijakom najlažje predelati novo snov v času šolanja na daljavo ter v čem vidijo prednosti in slabosti obravnave nove snovi z uporabo video vodičev.

Pri prvem vprašanju so dijaki odgovarjali, na kakšen način, v času šolanja od doma, najlažje predelajo novo snov. Izbirali so med tremi ponujenimi odgovori:

- samostojno, z vnaprej pripravljenimi posnetki razlage snovi,
- skupaj z učiteljem v živo preko videokonference,
- samostojno z uporabo iUčbenika.

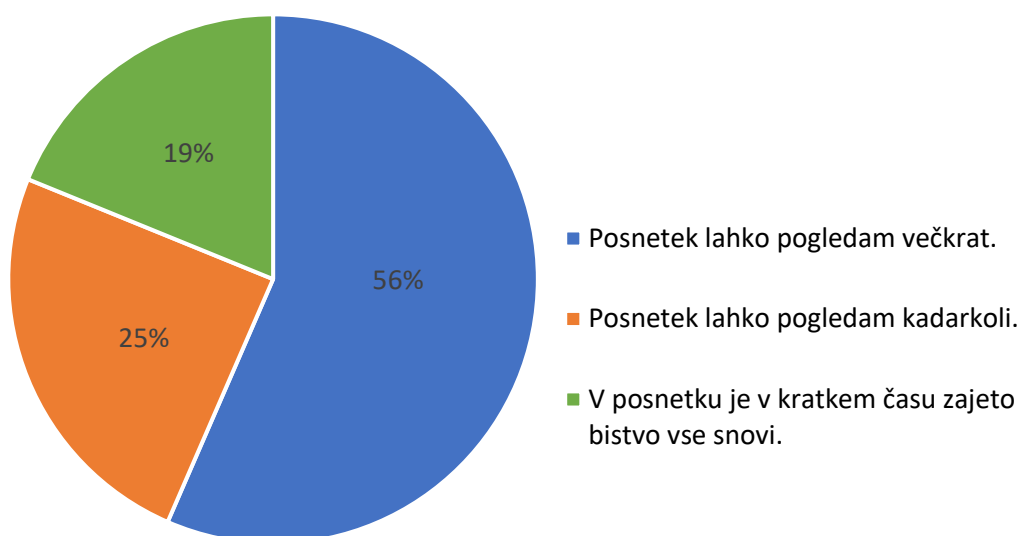
Rezultati v spodnjem grafikonu kažejo, da je približno polovici dijakov lažje obravnavati snov z video vodiči, ostali polovici pa preko videokonferenc, ki smo jih v živo izvajali v Microsoft Teams-ih. Zanimivo je tudi to, da nobenemu od dijakov ne ustreza samostojna razlaga s pomočjo iUčbenikov.



Slika 9: Najlažji načini predelave nove snovi v času šolanja na daljavo

Rezultati so pokazali, da čas, namenjen izdelavi video vodičev ni izgubljen čas, saj dobri polovici dijakov ustreza takšen način razlage, video vodiče pa lahko uporabimo tudi v prihodnje.

Pri drugem vprašanju smo raziskovali, v čem dijaki vidijo glavno prednost v pripravljenih posnetkih z razlago snovi. Več kot polovica dijakov vidi glavno prednost v posnetkih, da si ga lahko pogledajo večkrat. S tem si lahko samostojno uravnavajo hitrost razlage, če česa ne razumejo, pa posnetek zavrtijo ponovno.



Slika 10: Prednosti pripravljenih posnetkov z razlago snovi

Zanimale so nas tudi, katere pomanjkljivosti dijaki zaznajo ob obravnavi nove snovi z video vodiči. Tukaj so dijaki imeli možnost odprtega tipa odgovora. 33 % dijakov sploh ni zaznalo pomanjkljivosti. Skoraj polovica pa jih je kot pomanjkljivost navedla, da ne morejo postavljati vmesnih vprašanj v primeru nejasnosti ali prositi za takojšnjo dodatno razlago. Nekateri so kot pomanjkljivost navedli, da se težje motivirajo, spet drugi, da pogrešajo več rešenih primerov, interakcijo med učiteljem in dijaki ...

5. Zaključek

Šolanje na daljavo nas je prisililo v to, da smo se naučili ne le veliko novega, ampak tudi uporabnega. Odzivi dijakov kažejo, da je bil način poučevanja z video vodiči lepo sprejet. Video vodiči lahko predstavljajo lepo zakladnico znanja, ki jo lahko uporabim tudi kasneje. Čas, ki smo ga učitelji namenili izdelavi video vodičev, se je hitro obrestoval. Pripravljene posnetke lahko uporabimo tudi, ko pouk ne poteka samo na daljavo. Odlični so za priprave na tekmovanja, saj z njimi dijaki hitro preletijo in ponovijo staro snov. Posnetke lahko pošljemo dijakom, ki so zaradi zdravstvenih težav ali kakšnega drugega razloga dlje časa odsotni od pouka in s tem lažje nadoknadijo snov, kot iz samih zapiskov sošolcev. Uporabni so tudi takrat, kadar imajo dijaki v učilnici zaposlitev in lahko samostojno predelajo snov brez prisotnosti učitelja. Posnetki so lahko odličen pripomoček za dijake s šibkejšim znanjem, saj se lahko s pomočjo večkrat ogledanega posnetka izognejo plačevanju dragih inštrukcij. V primeru izobraževanja odraslih, ki imajo svoje družine in so pogosto zaposleni še z delom v službah, lahko posnetki pridejo še kako prav, saj se tako izognejo primanjkljajem, ki so jih deležni zaradi odsotnosti od predavanj. Tako bodo rešitve, ki smo jih našli in uporabljali v času poučevanja na daljavo, zagotovo ostale nepozabljene in uporabljene tudi v prihodnje.

6. Literatura

- Bender, P. (2020). 13 Best Screen Recorders for Windows – Free and Paid. eLearning Blog, 2020 (december). Pridobljeno s <https://www.ispringsolutions.com/blog/10-best-screen-recording-software-for-windows-free-and-paid>, 11. avgust 2021.
- Bratina, T. (2008). Učinkovitost uporabe multimedijjskih e-gradiv v sistemu izobraževanja na daljavo (Magistrsko delo, filozofska fakulteta). Pridobljeno s file:///C:/Users/Blanka/Downloads/e-izobrazevanje_za_digitalno_druzbo.pdf, 10. avgust 2021.
- Ekipa Učitelj sem! Učiteljica sem!: Jezeršek, D., Tomovič Kandare, B., Puš Seme, S. (2020). Poučevanje na daljavo: Dobre prakse na dlani. Pridobljeno s <https://www.amcham.si/upload/custom/Pou%C4%8Devanje%20na%20daljavo.pdf>, 12. avgust 2021.
- Kvakler, M., Javornik, K. in Košak Babuder, M. (2020). Učenje na daljavo-glas učencev in dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Raziskovalno poročilo). Pridobljeno s <http://bravo.splet.arnes.si/files/delightful-downloads/2020/10/ANKETA-MLADOSTNIKI-S-PPPU-COVID-19-7.10.-2020.pdf>, 10. avgust 2021.
- Vidmar, D. (2008). Snemanje dogajanja na računalniškem zaslonu. Monitor, 2008 (september). Pridobljeno s <https://www.monitor.si/clanek/snemanje-dogajanja-na-racunalniskem-zaslonu/123325/?xURL=301>, 11. avgust 2021.

Kratka predstavitev avtorice

Lea Frice je profesorica matematike in računalništva. Na Šolskem centru Novo mesto, Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji poučuje matematiko od leta 2012. Pri poučevanju jo zanimajo novi pristopi, ki vključujejo uporabo digitalne tehnologije. V ta namen se pogosto udeležuje izobraževanj, ki prinašajo vedno nove izzive.

Načrtovanje in izvajanje praktičnega pouka kuharstva v času šolanja na daljavo

Planning and teaching practical cooking skills in the era of distance learning

Andrejka Pisk Rutar

*Šolski Center Nova Gorica, Biotehniška šola, Slovenija
andrejka.pisk1@guest.arnes.si*

Povzetek

Zaradi širjenja koronavirusne bolezni (COVID-19) so se v drugi polovici šolskega leta 2019/20 začele zapirati vse vzgojno-izobraževalne institucije. To je vplivalo na organizacijo, načrtovanje in način izvajanja vzgojno izobraževalnih procesov v šoli. Učitelji in dijaki so se morali v zelo kratkem času prilagoditi na nove načine poučevanja in učenja. Učiteljem praktičnega pouka je učenje na daljavo predstavljalo dodaten izziv, saj praktično delo zahteva učiteljevo demonstracijo učnih vsebin in dijakovo aktivno sodelovanje pri pouku.

V prispevku je predstavljen spremenjen način dela pri praktičnem pouku kuharstva v času šolanja na daljavo. V ta namen je bilo pripravljeno učno gradivo, ki je zajemalo fotografije in video posnetke uporabljenih postopkov priprave jedi z vsebinsko razlago. Gradivo je bilo objavljeno v spletni učilnici in pri video uri dodatno razloženo. Dijaki so v dogovorjenem času doma pripravili jedi, postopke foto dokumentirali, napisali poročilo in delo predstavili pri pouku na Zoom povezavi. Ugotovljamo, da je opisani način dela dijakom ustrežal, ker so lahko dostopali do gradiva kadarkoli so ga potrebovali. Pri tem načinu dela je bila onemogočena individualna pomoč s strani učiteljice, ni bilo možno timsko delo med dijaki, ki pomembno vpliva na uspešnost izvedenega dela, hkrati pa so dijaki zaradi takega načina dela pridobili večšine individualnega in samostojnega dela.

Ključne besede: izkustveno učenje, poučevanje na daljavo, praktični pouk, učenje veščin.

Abstract

Due to the spread of Covid 19 disease, schools were closed during the second semester of the school year 2019/2020 school year, which had a significant impact on the organisation, planning, and other means of educational processes. Teachers and students had to adapt to new didactic and learning approaches in a very short time. Distance education proved to be a great challenge for teachers teaching practical skills, as practical work is based on hands-on demonstration by the teacher and students' participation in the learning process.

In this paper, the new approach to teaching cooking in the era of distance learning is presented. Special learning materials (photos and videos, including explanations) were developed. The materials were posted in online classrooms and explained during video lessons. Students were required to prepare food, document their work with photos, and write a report that they presented in our Zoom lessons. We can conclude that this approach was well received by the students as they could access the materials at any time. However, individual help from the teacher was not possible, nor was teamwork among students, which often affects the successful outcome of their work. Last but not least, thanks to this didactic approach, students developed the ability to work individually and independently.

Keywords: developing skills, distance learning, empirical learning, teaching practical skills.

1. Uvod

V srednjem poklicnem izobraževanju ima praktični pouk velik pomen. Z usvajanjem praktičnih veščin in spretnosti dijak pridobi kompetence, ki so pomembne za posamezen poklic. Pri izvajanju praktičnega pouka v srednjem poklicnem programu Gastronomske in hotelske storitve smo bili v času epidemije soočeni z izzivom, kako uspešno načrtovati in poučevati praktični pouk kuharstva na daljavo.

Ker poučevanje na daljavo ni več omogočalo do sedaj uveljavljenega načina dela, je bilo potrebno pristopiti k novemu načinu poučevanja, ki je učitelju omogočal demonstracijo praktičnih vsebin in spremljanje dijakovega napredka.

2. Teoretične osnove

2.1 Učenje spretnosti

Pri praktičnem pouku je učenje veščin zasnovano na psihomotoričnem učenju ali učenju spretnosti. Spretnosti se imenujejo psihomotorične, saj so poleg motoričnih spretnosti izražene tudi spoznavne sestavine. Kuhar mora najprej poznati recepturo za določeno jed, šele po tem lahko uporablja določene gibe pri mehanski obdelavi živil.

Učenje spretnosti se izvaja po določenih postopkih in pod določenimi pogoji. Običajne faze v pridobivanju spretnosti so spoznavna faza, faza učenja in faza avtomatizacije. V spoznavni fazi poteka demonstracija določenega postopka, pri fazi učenja dijak utrjuje spretnosti z vajo in ponavljanjem, v fazi avtomatizacije pa se utirijo nove živčne poti (Maretič Požarnik, 2018).

Pogoji pridobivanja spretnosti so stičnost, vaja in podkrepitev. Uspešen začetek učenja spretnosti omogočata ustrezna zrelost živčnih struktur in razvitost osnovnih psihomotoričnih sposobnosti (moč, hitrost in usklajenost gibov). Stičnost pomeni povezovanje, izvajanje tistih delov spretnosti, ki sodijo skupaj. Vaja ali ponavljanje izvajanja je nujen sestavni del učenja vsake spretnosti. Vaje morajo potekati pod nadzorom, da so pravilno izvedene. Vaje je potrebno kljub osvojeni spretnosti ponavljati, da se avtomatizirajo. Na ta način spretnosti ne pozabimo, tudi če aktivnosti dalj časa ne opravljamo. Podkrepitev v obliki povratne informacije o pravilnem izvajanju sodi med najpomembnejše pogoje učenja spretnosti. Povratno informacijo pa je mogoče pridobiti tudi preko rezultata. V primeru, ko pripravimo okusno jed, je to pozitivna povratna informacija. Pri poučevanju spretnosti je potreben individualen stik med učiteljem in dijakom, zato je s tem pogojeno delo v manjših skupinah (Maretič Požarnik, 2018).

2.2 Učenje z opazovanjem ali s posnemanjem

Pri učenju praktičnega pouka se poleg učenja spretnosti poslužujemo tudi učenja z opazovanjem ali s posnemanjem. Gre za obliko socialnega učenja, kjer se je dijaki brez aktivnega poskušanja, besedne razlage ali spodbude učijo z opazovanjem, med tem ko opazujejo učitelja, mentorja ali vrstnike. Na ta način se je mogoče naučiti precej zapletene oblike vedenja.

Učinek učenja z opazovanjem je odvisen od večih dejavnikov (Bandura):

- značilnost modela (avtoriteta, ugled),
- osebnostne lastnosti opazovalca (več posnemajo nesamozavestni in odvisni ljudje in tisti, ki čutijo podobnost med seboj in modelom) in

- značilnost situacije (stres, čustvena obremenitev ali panika povečajo težnjo k posnemanju).

Pri poučevanju praktičnega pouka se uporablja namerno učenje z opazovanjem. Upoštevati je koristno naslednje štiri faze (Maretič Požarnik, 2018):

1. faza pozornosti – pri demonstraciji vaje spodbudimo pozornost dijakov;
2. faza zapornitve – pri tem gre za vizualni in epizodični spomin;
3. faza reprodukcije – novo naučene postopke dijak aktivno izvaja;
4. faza motivacije – kasnejša uporaba postopkov, ki se jih dijak nauči z opazovanjem.

2.3 Izkustveno učenje

Širše gledano je vsako učenje izkustveno učenje, saj je učenje vsako progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj v smislu interakcije z okoljem. Izkustveno učenje skuša v celoto povezati človekovo čutno in čustveno izkušnjo, razmišljanje, analiziranje in delovanje. Izkušnje pa so lahko zelo raznovrstne, in sicer od neposredne vpletenosti, doživljanja z vsemi čutili in s čustvi prek gibanja, igre vlog do opazovanja slik in filmov (Marentič Požarnik, Šarić, Šteh, 2019).

Načrtovanje, izvajanje in evalvacija izkustvenega učenja je za učitelja kompleksna naloga. Od učitelja zahteva veliko znanja, spretnosti in zmožnosti prilagajanja situaciji in dijakom. Učitelj mora upoštevati potrebe in pripravljenost dijakov, ustvarjati primerno vzdušje in dati jasna navodila. Spremljati mora proces, dijaka usmerjati z vprašanji, dogajanja povezati s cilji ter na koncu tudi ovrednotiti, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo mogoče izboljšati. Predvideti in upoštevati mora tudi okoliščine, in sicer kakšne so, na katere lahko vplivamo in na katere ne moremo vplivati. Če želimo resnično dobro in kakovostno izpeljati izkustveno učenje, moramo zelo kakovostno voditi učni proces (Marentič Požarnik, Šarić, Šteh, 2019).

Učenje je najučinkovitejše, če dijaka naloga zanima oziroma ga miselno in čustveno aktivira. Učence mora metoda poučevanja spodbujati k dejavnosti in samostojnosti v smislu iskanja rešitev, razmišljanja, postavljanja in preverjanja hipotez ter razvijanja učinkovitega dialoga z drugimi učenci (Marentič Požarnik, Šarić, Šteh, 2019).

3. Praktični primer

Pri praktičnem pouku kuharstva je pri učnih ciljih poudarek na praktično uporabnem znanju, podprtem s poznavanjem splošnega znanja, pridobivanju ključnih kompetenc in ustreznega strokovno-teoretičnega znanja;

Usmerjevalni cilji pri modulu Osnove v gostinstvu – kuharstvo so določeni v katalogu znanja (Katalog znanj, 2007) in sicer, da je dijak zmožen:

- urediti sebe za delo v skladu z načeli estetike in higiensko-varnostnimi predpisi,
- skrbeti in prevzemati odgovornost za osebno zdravje, zdrav način življenja in zdravje gostov,
- načrtovati, pripraviti, izvesti in kontrolirati lastno delo,
- izbrati in samostojno uporabljati ter vzdrževati naprave, pripomočke in inventar,
- racionalno rabiti energijo, material in čas,
- uporabljati ekološko manj oporečna čistilna sredstva in ekološko ravnati z odpadki,

- pripraviti delovno mesto glede na vrsto storitve in tip gostinskega obrata,
- pripraviti in skladiščiti živila in pijače na primernih mestih in temperaturah,
- opraviti pripravljalna ter zaključna dela v kuhinji glede na vrsto storitve in tip gostinskega obrata,

3.1 Izvajanje praktičnega pouka kuharstva v šoli

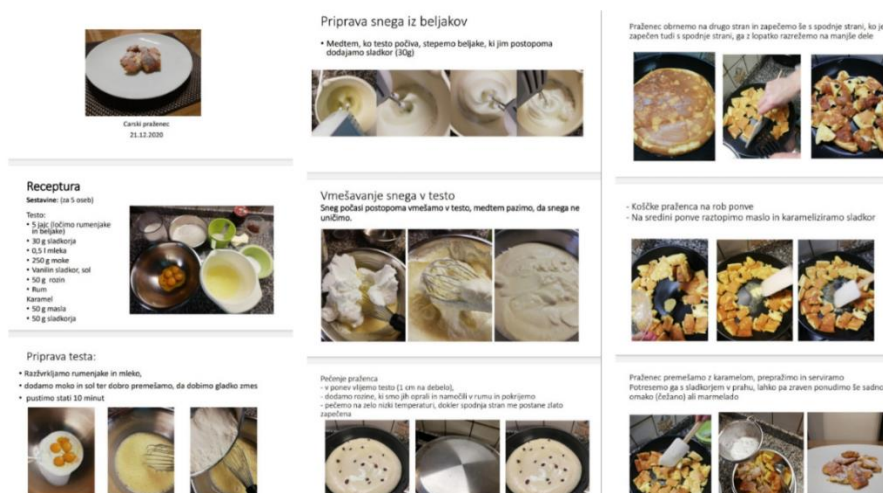
Praktični pouk v šoli predstavlja zelo pomemben del izobraževanja, kjer se dijaki seznanijo z ustreznim delovnim okoljem in pripomočki, povezovanjem teoretičnega znanja s praktičnim urjenjem veščin in ustrezno komunikacijo.

Poučevanje praktičnega pouka poteka v učni kuhinji, ki je primerno opremljena za samostojno delo, delo v parih ali manjših skupinah ob učiteljevi razlagi in demonstraciji. Dijaki se pri praktičnem pouku kuharstva učijo načrtovati, pripraviti, izvesti in kontrolirati lastno delo ter delovati skladno s higiensko-varnostnimi predpisi. Dijaki se najprej seznanijo z učnimi cilji in učno vsebino. Sledi teoretični uvod in demonstracija vaje. Dijaki ob pomoči učitelja samostojno opravljajo vaje. Pripravljene izdelke najprej predstavijo, nato pa jih degustirajo in analizirajo. V zaključku sledi povzetek učne snovi in vrednotenje dela ter zaključna dela v učilnici. Opisani način dela vključuje uporabo orodja, opreme ter živil, iz katerih pripravljamo jedi, za doseg ciljev, ki so predpisani v katalogu znanj.

Ker poučevanje na daljavo ni več omogočalo do sedaj uveljavljenega načina dela, je bilo potrebno pristopiti k novemu načinu poučevanja, ki je učitelju omogočal uspešno demonstracijo praktičnih vsebin in spremljanje dijakovega napredka.

3.1 Načrtovanje in izvajanje praktičnega pouka na daljavo

Kljub delu na daljavo smo skušali čim bolj slediti definiranim učnim ciljem pri predmetu. Za čim boljšo izvedbo je bila izbrana metoda demonstracije v obliki predstavitve priprave jedi po receptih iz učbenika (Zalar in Vrandečič, 2008) s fotografijami posameznih postopkov, ki jih je pripravila učiteljica, skupaj z razlago posameznih faz dela, ki so priprava delovnega prostora, mehanska in toplotna obdelava živil, garniranje in serviranje (Slika 1).



Slika 11: Demonstracija praktične vaje pri poučevanju na daljavo

Pripravljeno učno gradivo je bilo skupaj z navodili za izvedbo naloge dijakom posredovano preko spletne učilnice. V navodilih za izvedbo vaje so dijaki v pisni obliki prejeli navodilo, kje si lahko ogledajo gradivo za izvedbo vaje, možne prilagoditve, opozorilo glede upoštevanja varstva pri delu ter časovno omejitev za izdelavo vaje in delavniškega dnevnika (Slika 2).

Navodilo za delo

10. Vaja, 21.12.2020

1. Carski praženec

- Dokument z receptom in prikazom priprave si lahko ogledate v spletni učilnici,
- recept za pripravo Carskega praženca si preberite tudi v knjigi Recepti na strani 194,
- količine prilagodite vašim potrebam in željam,
- v primeru, da katere izmed živil nimate na razpolago, jih ne uživajte, jed lahko prilagodite.
- upoštevajte navodila v zvezi z varstvom pri delu in higiensko-varnostnimi predpisi
- za pripravljen carski praženec napišite dnevnik in ga oddajte v spletno učilnico v PDF obliki, najkasneje do nedelje, 27.12.2020 do 24.00.

Slika 12: Navodilo za delo na daljavo

Naloga vsakega dijaka je bila poleg priprave jedi še izdelava poročila o delu. Poročilo o delu je obsegalo fotografije postopka priprave in končnega izdelka ter izdelavo delavniškega dnevnika. V delavniškem dnevniku dijaki zapišejo recepturo, mehanske in toplotne postopke obdelave živil, potek priprave in način serviranja. Navodila za pisanje dnevnika so bila dijakom posredovana preko spletne učilnice.

Posredovana učna snov je bila dijakom še podrobno razložena pri video uri, kjer so imeli možnost dodatnih vprašanj v zvezi s snovjo. Dijaki so doma jedi pripravili po svojih zmožnostih in v dogovorjenem času. Med izvajanjem vaje so imeli možnost kontaktiranja z učiteljem preko elektronske pošte oziroma video konference.

Po opravljeni vaji so dijaki v skladu s prejetimi navodili izdelali poročilo o delu in ga do dogovorjenega roka oddali v spletno učilnico (Slika 3). Dijaki so svoje izdelke predstavili pri video uri. Dijak je predstavil potek priprave ter utemeljil in komentiral svoje delo. Po opravljeni predstavitvi so bili izdelki na podlagi fotografij analizirani in ovrednoteni.

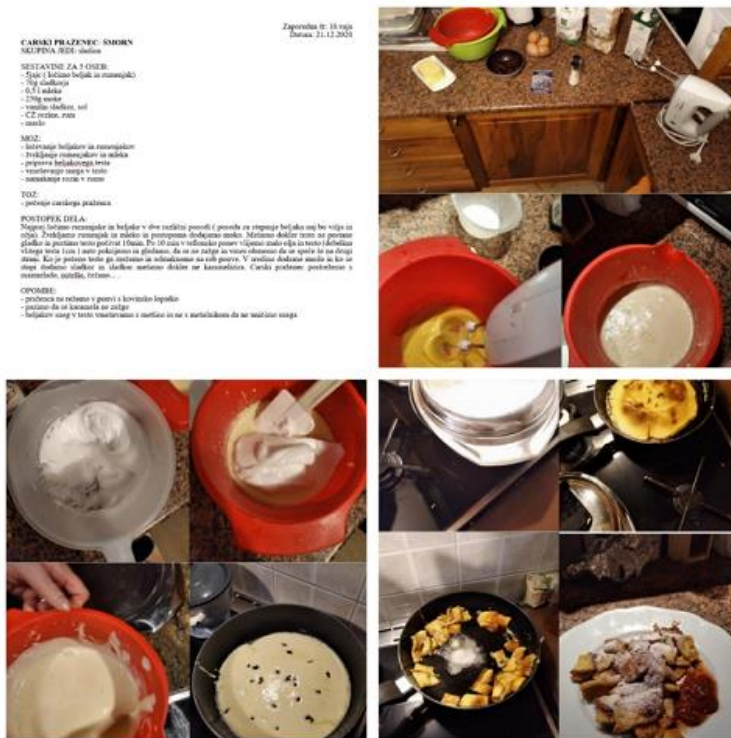
CARSKI PRAZNEC: SIBOVN
MUJFNA REZI: sledice

SESTAVINE ZA 4 OSEBE:
- 100g hladnega bejla za razmakanje
- 100g sladkorja
- 0,5 l mleka
- 250g masla
- vanilja sladkor, sol
- 2 žlice ruma
- maslo

POSTOPEK DELA:
- izločimo bejla iz razmakanja
- izločimo vaniljski sladkor
- pripravimo bejlasti test
- vnetimo rum v tuzi
- ostanke ruma v rum

OPOMBE:
- preden se rešimo v pečni o hvališko lepilo
- pazimo da se kumarka ne zažge
- bejlasti rum v tuzi vnetimo s maslom in ne s maslom da ne vnetimo ruma

Zapovednik št. 13 vija
Datum: 21.12.2021



Slika 13: Poročilo o delu dijaka na daljavo

4. Zaključek

Načrtovanje in izvedba praktičnega pouka kuharstvo sta predstavljala velik izziv – nove oblike dela in veliko prilagoditev. Izbrana metoda učenja z opazovanjem je bila v trenutni situacija uspešna rešitev, vendar je kljub temu da so si dijaki imeli možnost ogledati slikovno učno gradivo in komunicirati z učiteljem na daljavo, imela določene pomanjkljivosti.

Dijaki so se nad prilagojeno obliko dela pozitivno odzvali in bili za delo motivirani. Način dela je omogočal samostojnost in ustvarjalnost pri delu. Priprava izdelkov je predstavljala izziv, rezultat dela pa je bil uporaben v »resničnem« življenju. Težave so povzročala nekatera delovna sredstva za izvedbo naloge, ki jih doma niso imeli vsi na razpolago, ter računalniška oprema, nedelujoče povezave in pomanjkljivo poznavanje računalniških orodji. Glede nabave živil ni bilo težav, saj so bile namenoma izbrane jedi, za katere so potrebovali osnovne sestavine, hkrati pa so imeli dijaki možnost, da so po potrebi živila zamenjali in jed prilagodili.

Na dijakovo aktivnost in rezultate dela je vplivalo več dejavnikov, na tem mestu izpostavljamo dijakove osebne lastnosti in zunanje okolje. Dijaki so pri delu doma imeli možnost pomoči pri delu, neomejen čas priprave, večkratni poskus priprave jedi, delo v spodbudnem domačem okolju, neizpostavljenost pred vrstniki, medgeneracijsko sodelovanje in komunikacijo v družini, kar pa lahko vidimo tudi kot prednost. Dijaki pri izobraževanju na daljavo niso imeli možnosti sodelovanja, medsebojne pomoči in timskega dela, kar je pri pouku v šoli doseženo z združevanjem dijakov v skupine z različno močnih področji v teoriji in praksi. Največje težave pri delu na daljavo predstavljajo pomanjkanje individualnega stika med učiteljem in dijakom, pomoč pri delu ter takojšna povratna informacija, kar je pri poučevanju spretnosti in veščin ključnega pomena. Rezultatov dela pri delu na daljavo ni bilo mogoče analizirati in vrednotiti na takšen način, kot to počnemo pri praktičnem delu v šoli. Ovrednotiti je bilo mogoče samo izgled jedi, ne pa tudi okusa in teksture jedi. Onemogočeno je bilo tudi

spremljanje sprotne priprave jedi, uporabe zaščitnih sredstev, pravilnega rokovanja z orodji in upoštevanja higienskih ter varnostnih predpisov, kar pomeni, da ni bilo mogoče podati objektivne povratne informacije.

Tovrstna hitra prilagoditev dela je bila dobro načrtovana in smiselno izvedena, vendar za v bodoče ni primerljiva z obliko klasične izvedbe praktičnega pouka. Vnaprej pripravljeno slikovno gradivo je pri razumevanju snovi dijakom v veliko pomoč, ker si tako lažje predstavljajo izgled in postopek priprave jedi, to je smiselno vključiti in upoštevati pri delu v prihodnje.

5. Literatura

- Katalog znanja program Gastronomske in hotelske storitve.* (2007). Pridobljeno s <https://cpi.si/poklicno-izobrazevanje/izobrazevalni-programi/programi/spi/#Gastronomskeinhoteleskestoritve>
- Marentič Požarnik B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Maretič Požarnik, B., Šarić, M., Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Zalar J., Vrandečič J. (2008). *Kuharstvo: osnove v gostinstvu, tehnologija pripravljanja jedi, recepti*. Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Andrejka Pisk Rutar je po izobrazbi diplomirana ekonomistka. Zaposlena je na Šolskem centru v Novi Gorici, kjer poučuje praktični pouk kuharstva in strokovne predmete na področju gostinstva. Svoje znanje redno izpopolnjuje na strokovnih izobraževanjih ter novosti vnaša v pedagoški proces. Sodeluje pri različnih projektih, ki so povezani s kulinariko.

Primer uporabe integracije z interaktivno tablo pri matematiki, spoznavanju okolja in angleškem jeziku v prvem razredu osnovne šole

An Example of Integrative Teaching of Maths and Natural Sciences in Slovenian and English Using the Interactive Whiteboard in First Class Primary School

Tanja Miklavčič-Lukančič

*Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica
Tanja.Miklavcic-Lukancic@guest.arnes.si*

Povzetek

Namen predstavitve prispevka je uporaba interaktivne table v prvem razredu OŠ pri matematiki in spoznavanju okolja z integracijo angleškega jezika. Pri tako imenovanem integrativnem pristopu poučujemo nejezikovne predmete istočasno v slovenskem in angleškem jeziku. V prikazanih aktivnostih ima uporaba table namen posredovati nove informacije učencem, utrjevati in preverjati obravnavano temo štetja števil do pet in prostorske orientacije ter pri tem povezati matematiko, spoznavanje okolja in angleščino. Učenci preko dejavnosti z i-tablo usvajajo nova znanja in preko igre uresničujejo cilje.

Ključne besede: barve, integracija, interaktivna tabla, prvi razred, števila.

Abstract

The goal of this paper is to present the use of interactive whiteboard in class 1 primary school maths and natural sciences lessons with integration of English language. This is the so-called integrative approach, which uses students' mother and foreign language at the same time, to achieve the goals which are anticipated at natural sciences and math. The examples, shown in the paper show how to use the interactive whiteboard to present, practise and revise spatial orientation and the counting up to five. With that, the students are able to connect maths, natural sciences lessons and English using interactive cross-curricular activities designed as games.

Keywords: Class 1, colours, integrative approach, interactive whiteboard, numbers.

1. Uvod

V predstavitvi bo opisan primer integracije matematike, spoznavanja okolja in angleščine z uporabo interaktivne table. Pri poučevanju v prvem razredu sodelujemo z učiteljico angleščine in kar nekajkrat v šolskem letu v razredu hkrati poučujemo isto učno vsebino tako v slovenščini kot angleščini in sledimo skupnim ciljem (integrativni model pouka). Tako vsaka učiteljica na svojem področju skuša z učenci dosežati cilje, ki so skupni večini predmetom. S tem se učenci učijo medpredmetnega povezovanja ter na praktičen način nezavedno usvajajo tudi prvi tuji jezik (raven razumevanja). Učno vsebino tako učenci obdelajo pri različnih predmetih z različnih zornih kotov. Interaktivno tablo uporabljamo za popestritev medpredmetnega

sodelovanja na zabaven, igriv in zanimiv način, da se učenci pri tem igrajo ter učijo hkrati. Pri matematiki jo npr. uporabljamo pri prikazovanju podatkov, štetju, prirejanju, pri spoznavanju okolja pri obravnavi letnih časov, prometa, živali, pri športni vzgoji pri prikazovanju vaj, spretnosti, pri slovenščini za povezovanje glasov, rim, pravljic, pri glasbeni vzgoji pa za prepoznavanje Orffovih glasbil.

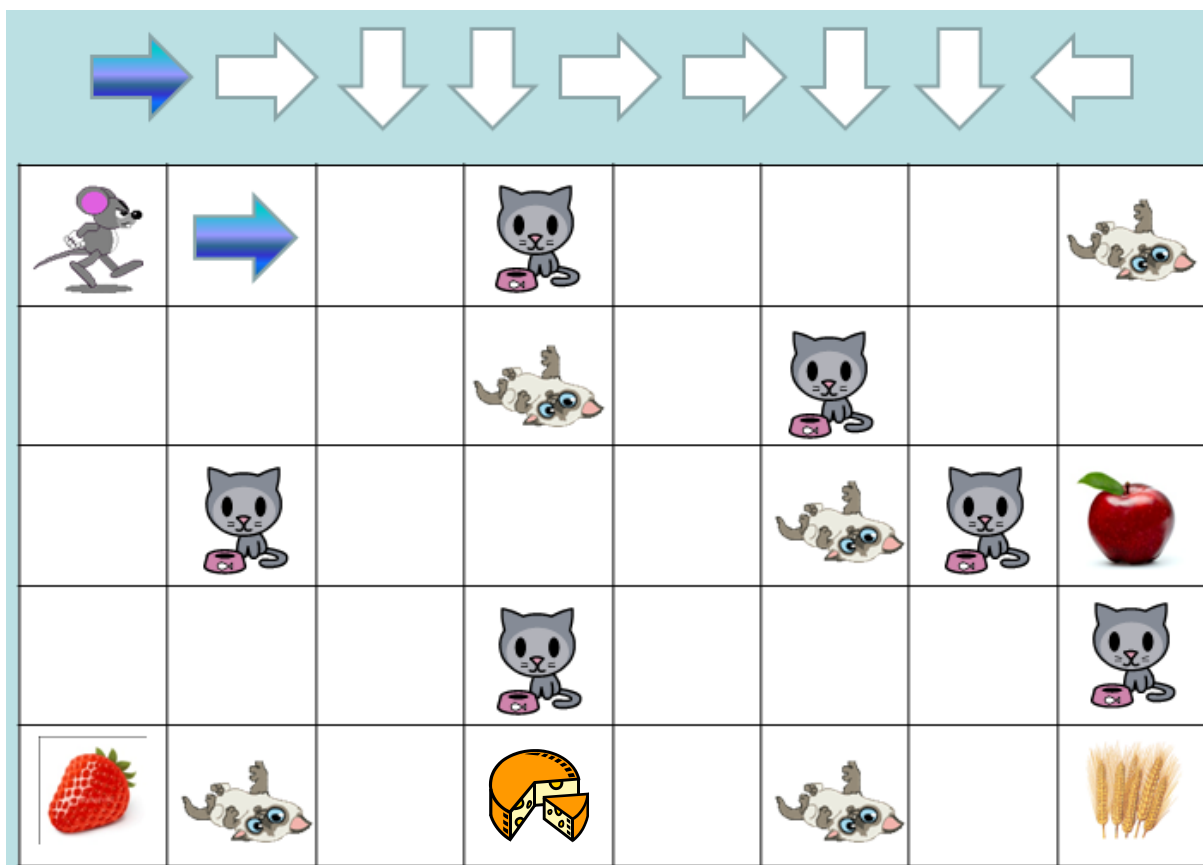
Aktualnost in inovativni pristopi so bili ključni za spisani prispevek. V glavnem delu bodo predstavljene aktivnosti z i-tablo pri matematiki, spoznavanju okolja in angleščini, kjer se teme prepletajo. Učenci nekaj o številih že vedo, vendar pa učitelj učencem s takšnimi aktivnostmi pomaga predvsem pri oblikovanju količinskih predstav o teh številih in ne le pri vpeljevanju števil do 5. Z učenci tako s konkretnimi nalogami utrjujemo obravnavo števil do 5 na način, da spoznajo in štejejo števila do 5 ter prikažejo usvojeno znanje števil s pomočjo interaktivne table na različne načine (števila pik na dominah, s prsti in zapisom same številke). (Cotič, Hodnik Čadež, Felda, 2009).

2. Primer integracije matematike, spoznavanja okolja in angleščine z uporabo interaktivne table

2.1 Dejavnost: Pomagajmo miški do sira

Učenci v prvem razredu kot cilj razvijajo prostorske in ravninske predstave. Cilj te dejavnosti je, da učenci razvijajo sposobnost orientacije v ravnini in prostoru, opredelijo položaj predmeta glede na sebe oziroma glede na druge predmete in se znajo pri opisu položajev pravilno izražati (nad/pod, zgoraj/spodaj, desno/levo ipd.). (Cotič, Hodnik Čadež, Felda, 2009). Pri tem se premikajo po navodilih (v angleščini in slovenščini) po prostoru in ravnini. S to dejavnostjo dosežemo cilje, ki so opredeljeni v tematskem sklopu geometrija in merjenje v prvem razredu. (Cotič, 1995). Dejavnost obsega utrjevanje pridobljene učne vsebine.

Pri dejavnosti (slika 1) prikažemo na tabli veliko kvadratno mrežo. V zgornje levo polje postavimo miško, v spodnji del pa postavimo košček sira. Na nekaterih poljih miške spijo in učenci jih zaznajo kot ovire. Miško postavljamo z ukazi levo, desno, nazaj in naprej. Učenci ukaze glasno ponavljajo za učiteljico in pri nadaljnjih primerih za učiteljico angleščine. Učenci se pri tem skozi igro premikajo po prostoru oziroma ravnini. Pri tem učiteljica natančno opazuje, kako se učenec premika in govori, da bo uspel priti do cilja in da bo miška prišla do svojega sirčka.

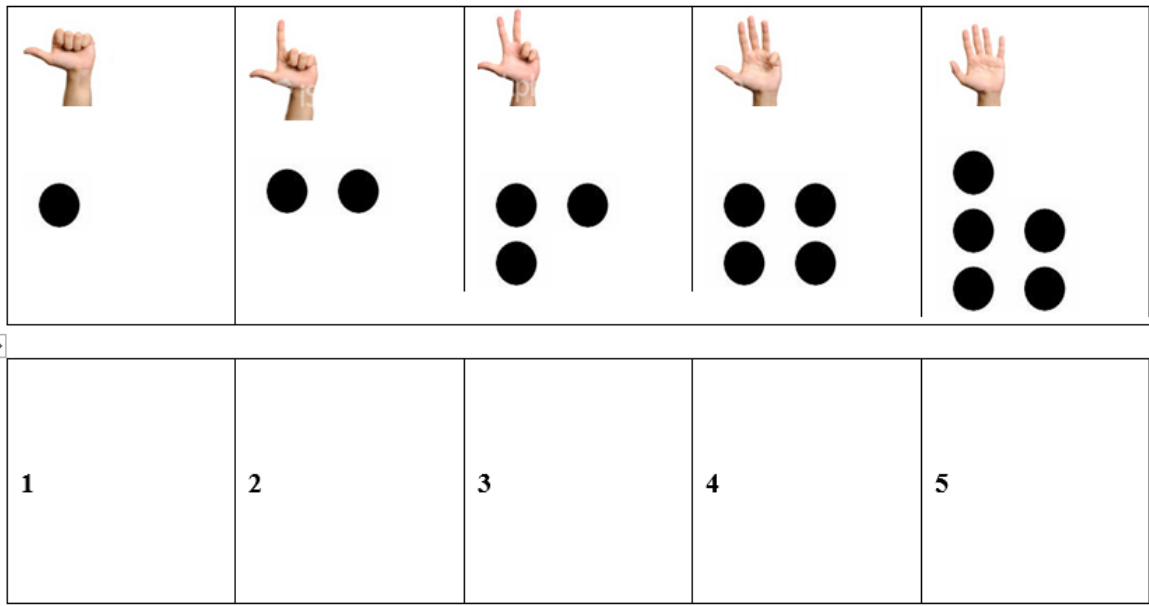


Slika 14: Aktivnost »Pomagajmo miški do sira«

2.2 Dejavnost: Štejmo do 5 – didaktična igra spomin

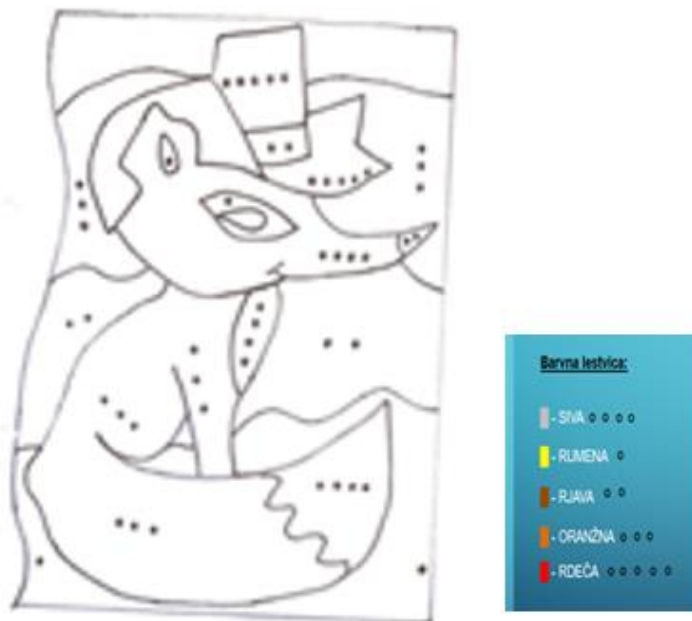
Didaktične igre lahko uporabljamo za ponavljanje in utrjevanje šolske snovi, za motivacijo, pri usvajanju nove snovi, pri dodatnem in dopolnilnem pouku. (Bačnik, 2008). Učence pri spoznavanju števil navajamo na ponazoritev števil do pet na različne načine npr. s prstki, s kvadrati, s številkami, s črticami, s pikami itd. Pri delu z interaktivno tablo uporabljamo različne načine ponazoritev števil, končni cilj pa je seveda ponazoritev s številko. (Cotič, Hodnik Čadež, Felda, 2009). Aktivnosti so vodene izmenično v angleščini in slovenščini, pri čemer učenci zaradi dobrih ponazoritev nimajo težav z razumevanjem navodil in so osredotočeni na cilje aktivnosti.

Pri tej dejavnosti (slika 2) uporabimo za utrjevanje števil do 5 matematično igrico, ki jo igramo na način igre spomin. Cilj aktivnosti učenca je miselna igra, v kateri učenec uri spomin, utrjuje števila do 5 naprej in nazaj ter jih spoznava. Na tabli imamo zatemnjenih deset kart. Na prvi karti je prikazano število s pikami in prsti, na paru te karte pa število s številko. Učenec odkriva po dve karti hkrati in ko najde pravi par, karti ostaneta odprti.



Slika 15: Aktivnost »Štejemo do 5 – spomin«

2.3 Dejavnost : Gozdna žival – povezovanje barv in številskih pik (slika 3)



Slika 16: Aktivnost »Povezovanje barv in številskih pik«

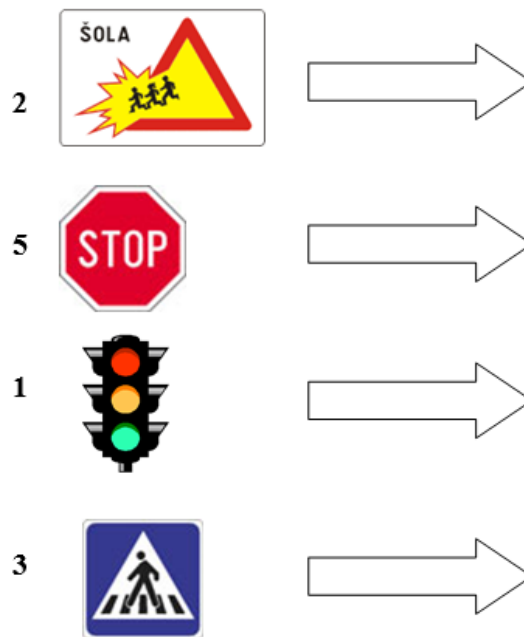
Prvi cilj te aktivnosti je, da učenec loči in prepozna barve. Seveda vsi učenci še ne ločijo barv in pojmov pri prostorski orientaciji, tako da mora biti učiteljica pri poimenovanju zelo natančna. Preko spoznavanja osnovnih orodij table po navodilu učiteljev vsako barvo poiščemo v spektru barv, jo poimenujemo v slovenščini in nekateri učenci (glede na predhodno osvojeno znanje tujega jezika) tudi v angleščini. Drugi cilj je, da učenec prepozna na sliki število, ki je izraženo s pikami. (Cotič, Hodnik Čadež, Felda, 2009). Pri tem učenci utrjujejo števila in poimenujejo barve pri obeh jezikih.

Učenec ob tem ponovi tudi usvojene cilje pri spoznavanju okolja, kar pomeni, da učenec prepozna narisano živo bitje (gozdna žival) in njene dele. Lisico primerjamo po velikosti z drugimi živalmi in tako v angleščini in slovenščini utrjujemo primerjanje z velik/majhen (angl. »big/small«). Učenec na ta način primerja predmete oz. živali po velikosti.

2.4 Dejavnost: Štetje prometnih znakov

Dejavnost prikazuje povezavo med spoznavanjem okolja, matematiko in angleščino. Utrjujemo štetje števil prometnih znakov ter ponavljamo že usvojene vsebine pri spoznavanju okolja pri temi promet v prvem razredu. Učenci vse te predstavljene znake opazujejo na prometnih poteh in svoje znanje povezujejo s konkretno situacijo na prometni poti v bližini šole. Pri aktivnosti štejejo na glas, tako kot zapoveduje navodilo, napisano pred prometnim znakom. Glasovno štetje poteka v obeh jezikih glede na stopnjo znanja tujega jezika posameznih učencev (nekateri v angleščini, ostali v slovenščini).

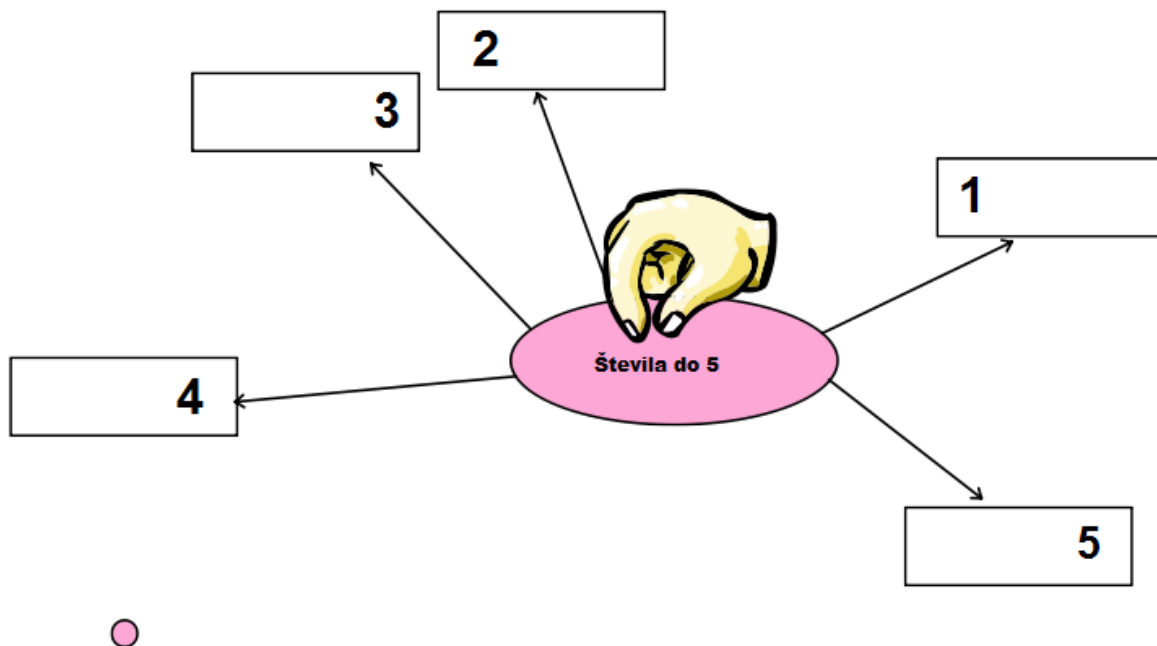
Ponovi toliko sličic, kot ti ukazuje število. Štej na glas. (slika 4)



Slika 17: Štetje prometnih znakov

2.5 Dejavnost: Dopolnjevanje števil do 5

Pri tej aktivnosti poimenujemo števila in štejemo do pet. Naloga s pomočjo miselnega vzorca prikazuje zapis števil s števko (slika 5). S pikami (roza pika na dnu) učenci dopolnijo zapisano število s štetjem pik zapisanega števila v domini. Učitelja v angleščini in slovenščini vodita, preverjata in pohvalita učence v obeh jezikih.



Slika 18: Dopolnjevanje števíl do 5

3 Zaključek

Učitelji se neprestano soočamo z novimi izzivi, saj se moramo pri svojem delu neprestano učiti, ker novosti prihajajo z veliko nagljo. Način dela in poučevanja se je v zadnjih letih z razvojem IKT bistveno spremenil. Že pri pouku v prvem razredu smo v današnjem času deležni najrazličnejše uporabe IKT. (Čampa, Kepec, Kolar, Kušer, Mori, Skok, Smolko, 2001). Že samo dejstvo, da imamo v razredu stalno na voljo računalnik, projektor, interaktivno tablo in stalen dostop do spleta, nam dovoljuje marsikaj.

Čeprav so srečujemo z učenci, ki s šolanjem šele pričenjajo, pa je prav, da jih tudi računalniško opismenimo že takoj na začetku šolanja. Če namreč želimo, da bo pouk kakovosten, je potrebno vpeljevati računalniške novosti in jih naučiti rokovanja z IKT mediji.

Tako za učence pogosto pripravimo predstavitve s programom powerpoint in gradivo za delo z interaktivno tablo. Velikokrat obiščemo tudi računalniško učilnico, kjer se seznanjajo z osnovami dela z računalnikom. Iščemo različne teme, vsebine in cilje, kjer lahko s pomočjo interaktivne table in drugih medijev to dosežemo. (Mori, Čampa, 2001). Ker je i-tabla zelo nazorno sredstvo pri pouku, jo veliko uporabljamo, učenci pa so pri delu z njo zelo motivirani in tudi zelo aktivni. Uporaba interaktivne table se zdi učencem zabavna in zanimiva, nam pa omogoča določene dejavnosti, ki jih ob klasični tabli ne bi mogli izvajati. Opažamo tudi, da so učenci pri delu veliko bolj motivirani kot pri klasičnem učenju. Učenje z i-tablo je tudi prilagojeno učencem z različnimi učnimi stili, jim omogoča konstruktivistični, raziskovalni pristop k učenju. (Mori, Čampa, 2001) Takšen način učenja dobro sprejemajo tudi učenci s posebnimi potrebami.

Pri različnih aktivnostih z učiteljico angleščine izvajamo hkrati dejavnosti integracije in s tem dosežemo, da določeno vsebino medpredmetno povežemo in dosežemo usvajanje znanja na praktičen način. S tem se učenci učijo medpredmetnega povezovanja ter na praktičen način nezavedno usvajajo tudi prvi tuji jezik, predvsem na ravni razumevanja. Učenci tako spoznajo nove informacije, ki jih s prikazanimi nalogami tudi utrjujejo. Hkrati preverimo tudi štetje števíl

do pet in prostorsko orientacijo. Sam pouk tako pridobi dodatno vrednost, saj ga zelo popestri, učenci pa vsebine tako povežejo po delih v celoto in v praktično znanje. S tem postane znanje učencev tudi trajnejše in kakovostnejše.

Interaktivna tabla nam predstavlja odličen pripomoček za delo v razredu tudi zato, ker nam omogoča takojšna povratno informacijo o znanju učencev in tudi njim daje večjo ponazoritev obravnavane teme. Učenci preko dejavnosti z i-tablo osvojijo nova znanja in preko igre uresničijo cilje. (Bačnik, 2008) S takim pristopom poučevanja v prvem razredu pa ne sledimo le izobraževalnim ciljem v šoli, ampak pri učencih razvijamo tudi osnove v komunikacijsko-informacijski kompetenci in jih pripravljamo na življenje v hitro razvijajočem se digitalnem svetu. Ob tem pa je nujno poudariti tudi to, da mora učitelj ob poplavi bogate tehnologije, najti ustrezno mero uporabe in presoje določene tehnologije, da je smiselna, ciljno naravnana in uporabljena ob pravem času in seveda na ustrezen način.

4 Literatura

- Bačnik, A. (2008). Didaktični potencial interaktivnih tabel. *Vzgoja in izobraževanje, letnik XXXIX*, številka 5, str. 20–23.
- Cotič, M., Hodnik Čadež, T., Felda, D. (2009). *Igraje in zares v svet matematičnih čudes I*. Ljubljana: DZS.
- Cotič, M. (1995). Reševanje matematičnih problemov na razredni stopnji. *Matematika v šoli. III – I*.
- Čampa, J., Kepec, M., Kolar, M., Kušer, K., Mori, I., Skok, M., Smolko, M. (2001). *Didaktični programi na razredni stopnji*. Delovno gradivo za seminar.
- Mori, I. in Čampa, J. (2001). Poučevanje in učenje ob razrednem računalniku v 1. triletju osnovne šole. V: Čampelj, B. et. al. (ur.) *Mednarodna izobraževalna računalniška konferenca MIRK 2001*. Ministrstvo za šolstvo znanost in šport idr.: Ljubljana.
- Multimedija v izobraževanju. *Pedagoška obzorja* 9, št. 3, str. 25–35.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Miklavčič-Lukančič je zaposlena na Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica kot učiteljica razrednega pouka. Po izobrazbi je profesorica razrednega pouka. Pri svojem delu rada uporablja inovativne pristope pri poučevanju in se izobražuje na različnih področjih tako na računalniškem področju kot tudi na področju splošnih učnih težav pri učencih, ki jih imajo pri usvajanju znanj in spretnosti pri različnih predmetih.

Izziv poučevanja vsebin prve pomoči

THE Challenge of Teaching First Aid Topics

Martina Razoršek

*Osnovna šola Jurija Vege Moravče
martina.razorsek@osmoravce.si*

Povzetek

V vsakdanjem življenju so znanja s področja prve pomoči pogosto koristna. Osnovna šola te vsebine učencem po učnem načrtu predaja pri naravoslovnih predmetih. Naša šola učencem ponuja še možnost izbire interesne dejavnosti prva pomoč, nekaj vsebin pa vključuje tudi v tematske dneve dejavnosti in v pridobivanje veščin pri programu MEPI. Pomembna je tudi skrb za izobraževanje odraslih, tj. učiteljev in ostalih zaposlenih na šoli.

Vsebine prve pomoči so teoretične in praktične. Da bi učenci spoznali in usvojili teoretična znanja in se naučili praktičnih veščin je potreben premišljen didaktični pristop. Izvajalci smo pri tem pogosto odvisni od svoje ustvarjalnosti, v pomoč pri strokovnih vprašanjih pa so nam vedno v pomoč predstavniki Območnih združenj Rdečega križa.

V prispevku je opisano pridobivanje teoretičnega in praktičnega znanja prve pomoči. Posebej so prikazani nekateri didaktični pristopi k poučevanju, ki so se izkazali za učinkovite. S takšnim poučevanjem prve pomoči učenci lahko dostopajo do teh pomembnih znanj.

Ključne besede: didaktični pristopi, interesna dejavnost, izziv, poučevanje, prva pomoč.

Abstract

The knowledge of first aid can often be useful in our everyday lives. Pupils learn about first aid at some science school subjects. Our primary school also offers an extracurricular activity first aid, some contents are integrated in school activity days or at voluntary youth awards programme MEPI (aka DofE in UK). Also important is a care for lifelong learning of adults, that is teachers and other employees at school.

In first aid there are theoretical and practical topics. In order for pupils to acquire theoretical knowledge and learn practical skills, a thoughtful didactic approach is needed. As mentors we often depend on our own creativity, but with professional questions we always get help from representatives of the regional Red Cross association.

This article describes acquiring theoretical and practical knowledge of first aid. There are particularly shown some effective didactic approaches. Our pupils are given the access to this important knowledge on this way of teaching.

Key words: challenge, didactic approach, extracurricular activities, first aid, teaching.

1. Uvod

Življenje je vrednota. Prva pomoč pa spretnost, ki se je lahko naučimo s praktičnimi vajami na tečajih. Zavedati se moramo, da lahko s preprostimi, a pravilnimi ukrepi rešimo življenje. (Ahčan, 2007)

Učni načrti za osnovno šolo vsebujejo tudi nekatere cilje s področja prve pomoči. Najdemo jih pri predmetih spoznavanje okolja v 3. razredu, gospodinjstvo v 5. razredu, biologiji v 8. razredu, pri športu od 4. do 9. razreda in pri izbirnem predmetu varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami. Učenci v okviru teh ciljev spoznavajo nekatere teoretične vsebine prve pomoči, preventivno ravnanje ter osnovne ukrepe prve pomoči. (posodobljeni učni načrti za obvezni program OŠ, spoznavanje okolja, gospodinjstvo, biologija, šport, varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami)

Kar 98 % učencev in dijakov meni, da je znanje prve pomoči pomembno, in kar 76 % učencev in dijakov bi podprlo predlog, da bi bila prva pomoč obvezen del učnega programa v šolah. (Ahčan, 2007)

2. Vsebine prve pomoči

Na osnovni šoli izvajam interesno dejavnost prva pomoč že preko 10 let. Ponujena je učencem zadnje triade. V obdobju pandemije covid-19 je izvajanje interesne dejavnosti postalo velik izziv. V skupini so združeni učenci iz različnih oddelkov, šole pa smo izvajale pouk v t.i. mehurčkih. Prav tako je bila večja težava pri rokovanju z materiali pri praktičnem delu. V tem času interesne dejavnosti nismo izvajali, smo pa pripravili enkratno delavnico za učence MEPI programa, kjer smo na prilagojeni način predstavili in preizkusili nekatere vsebine prve pomoči.

V letnem delovnem načrtu so bili za interesno dejavnost zastavljeni splošni cilji:

- Učenci spoznajo, da je zdravje vrednota, ki vpliva na kakovost življenja,
- spoznajo pomen lastne odgovornosti za določena ravnanja in vedenja,
- si pridobijo osnove teoretičnega in praktičnega znanja prve pomoči, da lahko pomagajo sebi in drugim ob nesrečah, nezgodah in nenadnih obolenjih,
- spoznajo nevarne situacije, v katerih je življenje zaradi poškodb in bolezni neposredno ogroženo in se naučijo osnov pravilnega ukrepanja,
- si izoblikujejo preventivno miselnost ter se naučijo ukrepov za preprečevanje nevarnih situacij,
- poznajo organizacijo in delovanje Rdečega križa.

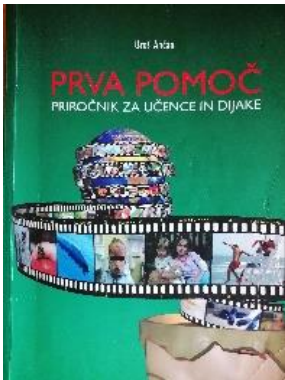
Učenci pri učenju prve pomoči pridobijo poleg splošnih ciljev, zastavljenih v letnem načrtu, tudi mnoge druge:

- zmožnost ekipnega sodelovanja,
- razvijajo čut za stisko drugega in željo pomagati,
- preizkusijo samega sebe kot vodjo,
- izgubijo strah in pridobijo pogum za ustrezno ravnanje ob nezgodah,
- skrbijo za urejenost sanitetnega in ostalega materiala, ki ga potrebujemo pri delu.

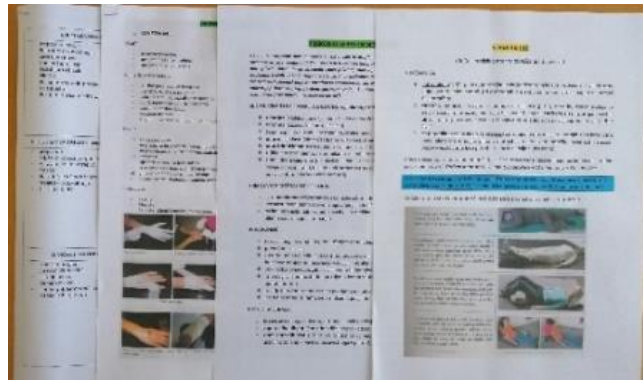
Teme so razporejene na vsebinske sklope, kot so: osnove anatomije in fiziologije človeškega telesa, prva pomoč in ukrepi (temeljni postopki oživljanja, ravnanje pri zapori dihalne poti s tujkom, pogosta nujna stanja, ki ogrožajo zdravje, poškodbe v domačem okolju), varno v prometu, organizacija RK ter nerazporejene ure - za pripravo na preverjanje osnovnošolskih ekip prve pomoči.

2.1. Poučevanje teoretičnih vsebin

Za poučevanje teoretičnih vsebin uporabljamo elektronsko predstavitev s ključnimi podatki, shemami in fotografijami. Za učence so bili po posameznih poglavjih priporočene knjige Uroša Ahčana, Prva pomoč – Priročnik za učence in dijake (2007) (slika 1), pripravljene lastni izpiski (slika 2). Priročnik je za učence na voljo za izposojlo v šolski knjižnici. Uporabljamo tudi zloženke in brošure, ki jih izdaja Založba Rdečega križa Slovenije. Pomembno je, da učenci snov povežejo z znanji, ki so jih že pridobili pri različnih naravoslovnih predmetih. Predajanje znanj pogosto poteka tudi preko izmenjave izkušenj, ki jih imajo učenci z različnimi boleznimi, poškodbami.



Slika 1: Osnovna literatura (Ahčan)



Slika 2: Lastni izpiski kot interno gradivo

2.2. Poučevanje praktičnih veščin

Pri poučevanju praktičnih veščin se uporablja vsebino avtomobilske prve pomoči (povoji, trikotne rute ipd. – slika 3), odeje za imobilizacije okončin, lutko in avtomatski zunanji defibrilator za prikaz temeljnih postopkov oživljanja in različne testne modele aplikatorjev zdravil, ki služijo za prikaz vnosa zdravila. Praktični pouk se izvaja v strnjeni obliki, vsaj 2 šolski uri skupaj.

Učenci se razdelijo v ekipe po 6 članov, pri čemer si razdelijo vloge. Eden prevzame vlogo vodje, nekdo opravi pregled poškodovanca, opravi klic v sili, oskrbi poškodbo. Nekateri prevzamejo tudi vlogo poškodovanca. Določi se vrsta poškodbe ter mehanizem, kako je do poškodbe prišlo, nato pa se lotijo reševanja. Ugotavljajo, koliko je poškodovancev, kakšne so poškodbe, kako morajo ustrezno ukrepati. Čas ukrepanja v fazi pridobivanja znanja ni omejen, pri preverjanju pa je omejen na 10 minut. Vsako oskrbo na koncu skupaj evalviramo.

Pri praktičnem pouku je zelo pomembno pozitivno spodbujanje učencev. Mentor naj uporablja besede: »Če boš to naredil, bo oseba lahko preživel.« in nikakor: »Če tega ne boš naredil, lahko oseba umre.«



Slika 3: Material za prvo pomoč

3. Didaktični pristopi

Teoretične in praktične vsebine prve pomoči so tesno povezane. Ob dobrem poznavanju človekove anatomije in fiziologije, mehanizmov poškodb in nujnih stanj, so potrebne tudi ročne in komunikacijske spretnosti. Učenci se v začetku težko znajdejo, nerodno jim je pristopiti k vrstniku, ki igra vlogo poškodovanca. Zato so potrebni učinkoviti pristopi k poučevanju teh vsebin.

3.1. Nazorna razlaga s praktičnim prikazom

Nazorna razlaga s praktičnim prikazom primera bo zagotovo doprinesla k boljšemu razumevanju in pomnjenju obravnavane teme. Učenec mora razumeti kaj se s poškodovancem dogaja, zakaj je tako in kako mu lahko pomaga.

Nekaj primerov:

- Da si učenec predstavlja večjo izgubo krvi, obarvamo npr. 2 dl vode in jo zlijemo po tleh, da vidi, kolikšna luža nastane. S tem dobi predstavo o tem, kako pomembno je hitro zaustavljanje večjih krvavitev.
- Ponazoritev zloma kosti pri starejši osebi in otroku s suho in svežo vejo. Pri starejših so kosti bolj krhke in se hitreje zlomijo, pri otrocih so bolj upogibljive – kot pri mladi, sveži veji. Učenec prelomi eno in drugo vejo.
- Uporaba aplikatorjev zdravil, ki jih v prvi pomoči smemo dati. Prikažemo vnos zdravila s testnim injektorjem pri hudih alergijskih reakcijah (injekcijski peresnik), razpršilnik zdravila pri astmi. Pokažem jim zdravila na sliki 5, ki jih uporabimo pri hipoglikemiji (injekcijska igla) ter za zaustavitev epileptičnega napada (brizga).
- Ukrepanje ob zaužitju pralnega sredstva za ročno in strojno pomivanje je različno. Da bi učenci to lažje razumeli, napolnimo dve plastenki z vodo in dodamo pralni sredstvi kot prikazuje slika 4. Plastenki pretresemo in vidimo, kako se peni eno in drugo sredstvo. Ko vidijo to razliko na primeru, se hitreje spomnijo, da je pomembno pridobiti podatek, katero vrsto sredstva je poškodovanec zaužil.



Slika 4: Prikaz penjenja pralnih sredstev



Slika 5: Uporaba aplikatorjev zdravil

3.2. Učenje po korakih

Poučevanje vedno poteka po korakih, od enostavnega k zahtevnemu, od znanega k neznanemu. Pri interesni dejavnosti nadgrajujemo že pridobljena znanja in lastne izkušnje z novimi znanji. Pri tem učenci rešujejo izzive, kako bi ravnali ob nekem primeru poškodbe, nujnega stanja.

3.3. »4 steps approach« - Učenje v štirih korakih

Učenje postopkov nudenja prve pomoči poteka po štirih stopnjah, ki so tudi del usmeritev za mentorje OŠ ekip PP (RKS, Strokovni center za pomoč):

Tabela 1: Izvajanje učenja v štirih korakih

	UČITELJ	UČENCI
1.	Tiho izvaja oskrbo.	Opazujejo.
2.	Izvaja oskrbo, opisuje postopek.	Opazujejo, sprašujejo po pojasnilih.
3.	Izvaja oskrbo po navodilih učencev.	Povedo, kaj naj učitelj naredi.
4.	Opazuje, po potrebi usmerja.	Samostojno izvedejo oskrbo.

Tak pristop poučevanja sicer zahteva nekoliko več časa, vendar pri učencih razvija sposobnost natančnega opazovanja, ubesedenja posameznih korakov dela in samostojnost pri delu. Vse to pa so zelo pomembne sposobnosti osebe, ki nudi prvo pomoč.

3.4. Ogled video posnetkov, fotografij in shem

Na spletu najdemo različne videoposnetke, v katerih sodelujejo tudi znani ljudje in na humoren način prikažejo konkretno rabo prve pomoči. Učence tak način pritegne, večkrat se spomnijo na vsebino posnetka in s tem ponotranjijo določene ukrepe v prvi pomoči.

Za učence, ki bolje razvijejo vidni tip zaznavanja, so zelo učinkovite fotografije in sheme prikazov ključnih delov oskrbe poškodovanca.

3.5. Namerno napačno ravnanje mentorja

Včasih se mentor pri prikazu oskrbe lahko posluži napačnega ravnanja z namenom ohranjanja pozornosti in zbranosti. Tega ne počnemo pri prvem prikazu, temveč pri ponovitvi, utrjevanju. Ta pristop spodbuja kritično razmišljanje in zaupanje v lastno znanje in sposobnosti.

3.6. Uporaba kratic

V prvi pomoči pogosto uporabljamo kratice, ki hitreje prikličejo postopek oz. neko teoretično znanje. Učenci tako ob vsaki črki besede pomnijo posamezni korak oskrbe. Nekaj primerov:

- PLOD (P – počitek, L – led, hlajenje, O – obveza, D – dvig poškodovanega uda)

Kratica PLOD (angleško RICE) se uporablja pri oskrbi udarnin ter imobilizacij sklepov in kosti.

- VODDO (V – varnost, O – odzivanje, D – dihalna pot, D – dihanje, O – obtok)

Kratica VODDO ponazarja načrt nujnega ukrepanja oz. pristopa k poškodovancu.

- SAMPLE (S – simptomi, A – alergije, M – medication/zdravila, P – prejšnje bolezni, L – last meal/zadnji obrok, E – events preceding the accident/dogodki pred nesrečo)

Kratica SAMPLE se uporablja ob pregledu poškodovanca. Pomaga nam pri vprašanjih, s katerimi dobimo odgovore, ki nam pomagajo k razjasnitvi stanja.

3.7. Praktično delo

Po osvojenem teoretičnem znanju je bistvenega pomena, da učenec praktično izvaja postopke nujenja prve pomoči. Pri tem je dobro, da se preizkusi v različnih vlogah, kot poškodovanec, vodja skupine, klicatelj nujne pomoči, oskrbovalec. Lastna izkušnja dela je zelo pomembna. Sliki 6 in 7 prikazujeta praktično delo pri interesni dejavnosti.



Slika 6: Obveza opekline rane



Slika 7: Izvajanje temeljnih postopkov oživljanja

4. Zaključek

Prva pomoč so najnujnejši ukrepi pri poškodovanih ali nenadoma obolelih in je državljanska in moralna dolžnost vsakega posameznika. Znanja s tega področja so dosegljiva, vendar je potrebno nenehno utrjevanje in sledenje novostim v prvi pomoči.

Kot družba smo pogosto prestrašeni, bojimo se ukrepati ob poškodbah in nujnih stanjih, zato je še toliko bolj pomembno, da mlade učimo prve pomoči. Večkrat slišane, preizkušene vsebine s tega področja, bodo učencem vlivale pogum in krepile zaupanje vase. Šole so pogosto odvisne od lastne samoiniciativnosti, kadra in organizacije dela. Pomembno je, da se odzivamo na pobude organizacij in okolja na temo prve pomoči ter mladim omogočimo dostop do pomembnih znanj.

5. Literatura

Ahčan, U. (2007). *Prva pomoč – priročnik za učence in dijake*.

Posodobljeni učni načrt za obvezni program OŠ, biologija. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf

Posodobljeni učni načrt za obvezni program OŠ, šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_sportna_vzgoja.pdf

Posodobljeni učni načrt za obvezni program OŠ, gospodinjstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf

Posodobljeni učni načrt za obvezni program OŠ, spoznavanje okolja. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf

Učni načrt za izbirni predmet na OŠ, varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Varstvo_pred_naravnimi_nesrecami.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Martina Razoršek je profesorica defektologije. Na osnovni šoli 15 let poučuje dodatno strokovno pomoč. Po zaključeni srednješolski izobrazbi je zdravstvena tehnica. Ker jo področje prve pomoči zanima, se rada izobražuje na tem področju, na šoli pa izvaja interesno dejavnost prva pomoč, sodeluje pri izvajanju dni dejavnosti s tega področja, izvaja delavnice za udeležence MEPI programa, se dogovarja za redna izobraževanja kolektiva in skrbi za naročanje materialov, ki se jih uporablja v prvi pomoči. Pri svojem delu redno sodeluje z OZRK Domžale.

Prva pomoč na OŠ Orehek Kranj

First Aid in Primary School Orehek Kranj

Jana Žavbi

*Osnovna šola Orehek Kranj
jana.zavbi@osorehek.si*

Povzetek

Znanje o prvi pomoči se zdi izredno pomembno, včasih tudi življenjskega pomena. Ker so omenjene vsebine v osnovnošolskem programu nekoliko prezrte, je na Osnovni šoli Orehek Kranj učencem ponujen kratek program, s katerim se pridobijo osnovne veščine za nudenje prve pomoči. Veščine se pridobivajo v okviru treh dejavnosti. Za osmošolce se organizira dan dejavnosti na temo prva pomoč in medoddelčno tekmovanje v znanju o prvi pomoči. Devetošolci, ki so vključeni v program MEPI, dodatno pridobivajo znanje o prvi pomoči za preživetje v naravi. Dejavnosti omogočajo pridobitev znanja o temeljnih postopkih oživljanja, ravnanju z nezavestno osebo, znanja o oskrbi krvavitev in poškodb kosti in sklepov. Pridobi se tudi znanje o ravnanju ob nekaterih nenadnih bolezenskih stanjih kot je npr. epileptični napad.

Učenci so na dejavnostih motivirani za delo, zelo aktivni in pridobijo veliko znanja. Vsakoletne evalvacije kažejo, da so našteje dejavnosti med učenci izredno dobro sprejete, zato bomo s tem nadaljevali tudi naprej.

Ključne besede: dan dejavnosti, epileptični napad, medoddelčno tekmovanje, nezavest, poškodbe, prva pomoč, temeljni postopki oživljanja.

Abstract

Knowledge of first aid is very important. Some knowledge of first aid could even mean the difference between life and death. There are some teaching contents of first aid in the school curriculum that are overlooked, so that is why a short programme of basic knowledge of first aid is offered to pupils in Primary School Orehek Kranj. They are learning these skills in three activities. There is an extra-curriculum activities day for eight-graders where they get to know the first aid basics and at the end of the day pupils have the competition among each other. Ninth-graders who are involved in MEPI programme also get to know the wilderness first aid basics. Through these activities pupils learn how to perform CPR (cardiopulmonary resuscitation), how to treat with an unconscious person, how to stop the bleeding and the first aid for suspected broken bone or fracture. They also learn how to react in some sudden diseases, like an epileptic seizure.

Throughout these activities the pupils are motivated, very active and they learn a lot. Yearly evaluations show that these activities are extraordinarily well accepted and are going to be continued in the future.

Keywords: cardiopulmonary resuscitation (CPR), competition among different classes, epileptic seizure, extra-curricular activities day, first aid, injuries, unconsciousness.

1. Uvod

Znanje o nujenju prve pomoči se nam zdi izredno pomembno, velikokrat tudi življenjskega pomena. V osnovnošolskem programu so po našem mnenju omenjene vsebine nekoliko prezrte. Zato smo se odločili, da učencem naše šole nudimo kratek program, s pomočjo katerega spoznavajo omenjene teme. V članku so opisne dejavnosti, s katerimi učenci pridobivajo osnovno znanje, osnovne veščine za nujenje prve pomoči. Vsako leto se po temeljiti evalvaciji izvedenih dejavnosti odločimo glede sprememb oziroma dopolnitev programa.

2. Nuditi prvo pomoč – da ali ne

Povod za razmislek o izvajanju dejavnosti, ki so opisane v članku, je bil ta, da smo bili pred leti priče avtomobilski nesreči, v kateri sta bili poškodovani dve osebi. Osebama smo nudili prvo pomoč, ob tem pa se je zbralo kar nekaj ljudi, ki so dogodek le opazovali. Ker smo pri izvajanju prve pomoči potrebovali več oseb, smo ljudi prosili, da priskočijo na pomoč. Takoj se je odzvalo nekaj oseb.

»Vsakdo je dolžan poškodovanemu ali bolnemu v nujnem primeru po svojih močeh in sposobnostih nuditi prvo pomoč in mu omogočiti dostop do nujne medicinske pomoči«. ([ZZVZZ-UPB3]«, 2006)

Čeprav je to državljanska in moralna dolžnost posameznika, nekateri ljudje prve pomoči ne nudijo. Po našem mnenju je največja verjetnost, zakaj tega ne naredijo, strah, da bodo postopali narobe, ker na tem področju nimajo dovolj znanja. Zato smo na Osnovni šoli Orehek Kranj pred desetimi leti začeli izvajati program, ki učence izobražuje na področju nujenja prve pomoči.

»Prva pomoč je neposredna zdravstvena oskrba poškodovanega, nenadno obolelega oziroma akutno zastrupljenega. Nuditi jo moramo čimprej po dogodku, na kraju dogodka, z uporabo enostavnih pripomočkov in improvizacije, vključno z improviziranim transportom.« (Hrastnik in Košak, 2003)

Znanje o nujenju prve pomoči na Osnovni šoli Orehek Kranj učenci pridobivajo v okviru treh dejavnosti:

- Dan dejavnosti za učence 8. razreda na temo »Prva pomoč«
- Medoddelčno tekmovanje »Prva pomoč« za učence 8. razreda
- Program prve pomoči za preživetje v naravi za učence 9. razreda, ki so vključeni v program MEPI

3. Dan dejavnosti za učence 8. razreda na temo »Prva pomoč«

Vsebino dneva dejavnosti na temo »Prva pomoč« smo tekom let, ko smo ga izvajali, glede na vsakoletno evalvacijo nekoliko spreminjali, popravljali oziroma dopolnjevali. Opisali bomo potek dneva dejavnosti v šolskem letu 2019/2020.

Vodje delavnic oziroma izvajalci programa smo bili učitelji, ki smo naredili tečaj prve pomoči, in zunanja izvajalca iz Zdravstvenega doma Kranj, ki sta vodila 1. in 2. delavnico.

Vsak učenec je bil vključen in dejaven v vseh petih opisanih delavnicah. Delavnice smo zasnovali tako, da je bilo čim manj teorije. Učenci so vse postopke nudenja prve pomoči izvajali praktično.

3.1 Delavnica 1: Temeljni postopki oživljanja (TPO)

»Takojšen začetek TPO zviša možnost preživetja za 2 do 3-krat. Delež preživelih je pri primarnem zastoju (vzrok je v srcu) najvišji, če je defibrilacija izvedena hitro – v nekaj minutah po nastanku motnje srčnega ritma.« (Društvo študentov medicine Slovenije, n. d.)

Učence smo opozorili, da je TPO potrebno izvesti čim hitreje. V nadaljevanju je sledil prikaz izvedbe TPO, pri čemer je potrebno upoštevati naslednji algoritem (Društvo študentov medicine Slovenije, n. d.):

- Varnost
- Odzivnost
- Dihalna pot
- Dihanje
- Klic na 112
- Stiski prsnega koša in vpihi

Po našem prikazu temeljnih postopkov oživljanja so jih učenci v dvojicah praktično izvedli. Eden od učencev je poklical 112, drugi učenec pa je opravil ostalo. Nato sta vlogi zamenjala. Opozorili smo na nepravilnosti. Potek klica na 112 smo povzeli po (Ahčan, 2006).

3.2 Delavnica 2: Uporaba avtomatskega eksternega defibrilatorja (AED)

Vsak učenec je najprej v bazi točnih lokacij avtomatskih eksternih defibrilatorjev poiskal lokacijo AED, ki je najbližja njegovemu domu. (www.aed-baza.si) Pred izvedbo dneva dejavnosti smo učence spomnili, da je AED lociran tudi ob vhodu v šolo. Sledil je prikaz uporabe AED. Vsak učenec je izvedel postopek uporabe AED. Ostali učenci so postopek spremljali in so sošolca opozarjali na napake.

3.3 Delavnica 3: Nezavest in epileptični napad

V kolikor smo pri izvedbi temeljnih postopkov oživljanja ugotovili, da je oseba neodzivna in diha normalno, smo jo postavili v položaj za nezavestnega. Po prikazu pravilnega položaja za nezavestnega je vsak učenec svojega sošolca postavil v omenjeni položaj. (Sotler idr., 2019)

Glede na to, da je v generaciji osmošolcev, ki so bili prisotni na dnevu dejavnosti, tudi učenec, ki ima epilepsijo, smo v soglasju z njim in njegovimi starši prikazali postopek nudenja prve pomoči ob epileptičnem napadu. Tudi ta postopek je vsak učenec praktično izvedel. (Sotler idr., 2019)

3.4 Delavnica 4: Krvavitve

Učenci so po našem prikazu v dvojicah izvedli oskrbo krvavitvev in ostale postopke prve pomoči ob tovrstnih poškodbah. Oskrbo kapilarne, venske in arterijske krvavitve smo povzeli po (Sotler idr., 2019).

Posebej smo jih opozorili na pravilno ukrepanje ob morebitni notranji krvavitvi.

V delavnici so se učenci učili pravilne uporabe obvezilnega materiala za oskrbo ran, kar smo povzeli po (Sotler idr., 2019).

3.5 Delavnica 5: Imobilizacija in poškodbe kosti in sklepov

Potek zadnje delavnice je podoben poteku 4. delavnice. Učenci so po našem prikazu v dvojicah izvedli pravilno imobilizacijo in postopke prve pomoči pri poškodbah kosti in sklepov. (Sotler idr., 2019)

Po končanem dnevu dejavnosti smo, tako kot vsako leto, naredili evalvacijo. Učencem, učiteljem izvajalcem in učiteljem spremljevalcem je bil dan dejavnosti izjemno všeč. Učenci so na dejavnostih motivirani za delo, zelo aktivni in pridobijo veliko znanja.

4. Medoddelčno tekmovanje »Prva pomoč« za učence 8. razreda

Medoddelčno tekmovanje »Prva pomoč« smo izvedli približno mesec dni po opisanem dnevu dejavnosti. Udeležba na tekmovanju je bila prostovoljna. Običajno se ga udeležijo skoraj vsi osmošolci.

Na Rdečem križu smo si izposodili avtomatski eksterni defibrilator in lutko za izvedbo TPO s stiski prsnega koša in vpihi. Za oskrbe ran, poškodbe kosti in sklepov in imobilizacijo smo imeli v šoli veliko obvezilnega materiala.

Že pred tekmovanjem so si učenci v okviru oddelka razdelili vloge. Nekateri so bili igralci, ki so igrali vlogo poškodovancev. Drugi so bili tekmovalci, ki so na tekmovanju izkazovali svoje znanje o prvi pomoči. Tretji so bili ocenjevalci. Slednje smo, glede na izkazano znanje in njihovo pripravljenost, izbrali mi.

Tekmovanje je bilo zasnovano tako, da so bili na petih postajah igralci, ki so igrali vlogo poškodovancev. V šolskem letu 2019/2020 smo imeli na tekmovanju na postajah predstavljene naslednje poškodbe oziroma stanja, ki terjajo nudenje prve pomoči:

- Poškodovanec, ki mu je bilo potrebno nuditi temeljne postopke oživljanja.
Na tej postaji učenci niso mogli uporabljati avtomatskega eksternega defibrilatorja. Torej so morali prikazati oživljanje s pomočjo masaže srca s stiski prsnega koša in vpihi.
- Poškodovanec, ki mu je bilo potrebno nuditi temeljne postopke oživljanja s pomočjo avtomatskega eksternega defibrilatorja.
- Poškodovanec, ki je bil v nezavesti in je imel na roki močno arterijsko krvavitvev.
Tekmovalci so na tej postaji poškodovanca morali dati v položaj za nezavestnega in oskrbeti krvavečo rano.

- Oseba, ki je imela epileptični napad.
- Poškodovanec, ki je imel odprt zlom stegenice.

Poškodbe in stanja, ki terjajo nudenje prve pomoči, so bila izbrane tako, da so tekmovalci lahko izkazali znanje, ki so ga pridobili na dnevu dejavnosti.

Tekmovalci so se razdelili v skupine po štiri. Na vsaki postaji so izvedli postopek prve pomoči.

Učencev ocenjevalcev je bilo iz vsakega oddelka pet. Na vsaki postaji so izvedbo prve pomoči posameznih skupin ocenjevali trije učenci in učitelj, ki ima obnovljeno znanje o prvi pomoči, oziroma zunanji izvajalec, ki nam je ob izvedbi tekmovanja pomagal. Zmagovalna ekipa tekmovanja je bila seveda tista, ki je najbolje izpeljala postopke prve pomoči.

5. Program prve pomoči za učence 9. razreda, ki so vključeni v program MEPI

V program MEPI je na naši šoli vsako letu vključenih med 10 in 15 devetošolcev. Del tega programa je dvodnevna odprava v naravi, na kateri morajo učenci obvladati osnovno prvo pomoč. Zato smo jih v času priprav na odpravo usposobili tudi na tem področju. Odkar smo na šoli za osmošolce začeli izvajati dan dejavnosti in tekmovanje na temo prve pomoči, so imeli učenci v 9. razredu veliko več znanja o nudenju prve pomoči. Ob pripravah učencev, ki so bili vključeni v MEPI program, smo zato le obnovili teme prve pomoči, ki so za preživetje v naravi najbolj pomembne.

Učenci so obnovili nekatere vsebine, ki so jih obravnavali v osmem razredu. V dvojicah so izvedli naslednje dejavnosti:

- Imobilizacija roke in noge
- Oskrba kapilarne, venske in arterijske krvavitve
- Oskrba opekline

Usposobili so se tudi v tem, da znajo pravilno ravnati v primeru podhladitve in sončarice, v primeru pika oziroma ugriza strupene živali, v primeru, da imajo klopa. Pridobili so znanje o oskrbi tujka v očesu oziroma ušesu. V tem delu programa prve pomoči so se naučili pravilno oskrbeti žulj.

Ker imajo učenci na odpravi s seboj razmeroma malo obvezilnega materiala, smo jih usmerjali, da so za nudenje prve pomoči uporabili predmete, ki jih lahko najdejo v naravi ali so del druge opreme, ki jo imajo s seboj na odpravi.

6. Zaključek

Menimo, da je program pridobivanja osnovnih veščin za nudenje prve pomoči na Osnovni šoli Orehek Kranj priporočljiv in dober. Učenci so na dejavnostih motivirani za delo, zelo aktivni in pridobijo veliko znanja. Vsakoletne evalvacije opisanih dejavnosti kažejo, da so našete dejavnosti med učenci izredno dobro sprejete. Učitelji izvajalci in učitelji spremljevalci na dnevu dejavnosti so že pred leti dali pobudo o tem, da se organizira tečaj prve pomoči tudi za zaposlene. Udeležili so se ga praktično vsi zaposleni. To nakazuje na dejstvo, da se znanje o prvi pomoči veliki večini zdi zelo pomembno. Verjetno bi bilo potrebno večkrat v življenju

obnoviti znanje o teh temah. Zaradi vsega navedenega bomo dejavnosti izvedli tudi v naslednjem šolskem letu. Tekli pa so tudi pogovori o uvajanju vsebin prve pomoči že na razredni stopnji.

7. Literatura

AED baza Slovenije. (n. d.). *Ažurni interaktivni zemljevid lokacij avtomatskih eksternih defibrilatorjev (AED) v Sloveniji*. Pridobljeno na www.aed-baza.si

Ahčan, G. (2006). *Prva pomoč: Priročnik s praktičnimi primeri*. Pridobljeno s http://www.osha.mddsz.gov.si/prva-pomoc/index7d94.html?sv_path=11849,11854

Društvo študentov medicine Slovenije. (n. d.). *Oživljanje in AED*. Pridobljeno na <https://www.zazivljanje.org/lj/ozivljanje-in-aed/>

Hrastnik, V., Košak, M. (2003). *Prva pomoč in nujna medicinska pomoč*. Maribor: Obzorja.

Sotler, R., Malić, Ž., Kramar, J., Velikonja, P., Kvržič, Z., Komočar, S. idr. (2019). *Osnove prve pomoči*. Ljubljana: Rdeči Križ Slovenije.

Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ-UPB3). (2006). *Uradni list RS*, (2).

Kratka predstavitev avtorja

Jana Žavbi je profesorica biologije in kemije. Na Osnovni šoli Orehek Kranj uči kemijo, naravoslovje in izbirni predmet poskusi v kemiji. Že vrsto let za učence na šoli organizira dan dejavnosti na temo prve pomoči in medoddelčno tekmovanje na isto temo. Vodi tudi program prve pomoči za učence 9. razreda, ki so vključeni v program MEPI.

Eko dan na daljavo

Eco Day at a Distance

Ines Gorenšček

*OŠ Franca Lešnika - Vuka
gorenscek.ines@gmail.com*

Povzetek

Eko dan na daljavo je bil izveden v mesecu aprilu, v času epidemije. Učenci se niso smeli družiti, skupne čistilne akcije, ki so jih bili učenci vajeni niso prišle v poštev. Nosilec dneva dejavnosti je bil postavljen pred velik izziv. Namen eko dneva je bil, da učence poveže v skupni akciji za ohranjanje našega planeta ter, da razumejo pomen akcije za trajnostni razvoj. To je bilo doseženo tako, da sta prvo uro razrednik in sorazrednik povabila učence na zoom srečanje, skupaj so si pogledali v šoli posnet in zaigran krajši film Zgodbica za boljši svet, se o njem pogovorili in v nadaljevanju prejeli navodila za samostojno izvedbo eko dneva. Razrednik je v e-učilnico pripel priponko, ki je vsebovala skrbno pripravljena navodila za ekološke aktivnosti, ki so se medpredmetno povezovale. Učenci so imeli na voljo pestro paleto aktivnosti, od fotografiranja, ustvarjanja iz odpadnega in naravnega materiala, čiščenja okolice, opazovanja narave, sprehoda ali kolesarjenja, meditiranja v naravi, ustvarjalnega pisanja, eksperimentiranja, reševanja kviza, ogled dokumentarnega filma Žejni svet... Učenci so svoje pisne in likovne izdelke ter ostale dejavnosti dokumentirali in predstavili na ponedeljkovi razredni uri. Kasneje so bili objavljeni na spletni strani šole. Odziv učencev je bil izjemen, cilji eko dneva so bili v celoti doseženi.

Ključne besede: eko dan, medpredmetno povezovanje, trajnostni razvoj, učenje na daljavo.

Abstract

The Eco Day at a distance was carried out in April, at the time of the epidemic. Pupils were not allowed to socialize, joint cleaning campaigns that students were used to were out of the question. The operator of the activity day was faced with a great challenge. The purpose of the eco day was to unite students in a joint campaign for the preservation of our planet and to understand the importance of the campaign for sustainable development. This was achieved by inviting students to a zoom meeting for the first hour, watching the short film A Story for a Better World, previously shot and played at school. After the film discussion the pupils received instructions for conducting the eco day on their own. The class teacher attached an attachment to the e-classroom, which contained carefully prepared instructions for ecological activities that were cross-curricular. Pupils had a wide range of activities, from photography, creating from waste and natural materials, cleaning the surroundings, observing nature, walking or cycling, meditating in nature, creative writing, experimenting, solving a quiz, watching the documentary Thirsty World... Pupils documented their written and art products and other activities and presented them at Monday's class lesson. They were later posted on the school's website. The response of the students was exceptional, the goals of the eco day were fully achieved.

Key words: distance learning, eco day, interdisciplinary integration, sustainable development.

1. Uvod

O trajnostnem razvoju je v šolah veliko govora. Pomembno je, da se učenci zavedajo, da z odločitvami, ki jih sprejemajo v vsakodnevem življenju, lahko prispevajo k bolj zdravemu in kakovostnemu načinu življenja. Koordinatorji sobotnega eko dneva smo želeli ta dan izkoristiti in vanj vključiti čim več ciljev trajnostnega razvoja. Eko dan je bil razdeljen na tri dele: uvod v eko dan, samostojno delo in zaključek. Ker je eko dan potekal na daljavo, smo se morali domisliti načina, da vse učence zberemo in z njimi opravimo skupno aktivnost, ki jih bo motivirala za kasnejše samostojno delo. Samostojne aktivnosti smo zasnovali tako, da je vsak učenec našel nekaj zase, nekaj kar ga zanima ali v čemer je dober. Izbral je najmanj eno aktivnost, lahko pa tudi več. Po končanih samostojnih aktivnostih smo se zopet povezali preko zoom aplikacije in se pogovorili o njihovem delu, pregledali izdelke in izmenjali mnenja o uspešnosti izvedbe.

Trajnostni razvoj pomeni »zadovoljiti trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožali zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij« (Our Common Future, Oxford University Press 1987, stran 43).

1.1. Cilji trajnostnega razvoja

Cilji trajnostnega razvoja (Sustainable Development Goals), znani tudi kot globalni cilji, ki so jih leta 2015 sprejele vse države članice Združenih narodov kot splošen poziv k ukrepanju za odpravo revščine, zaščito planeta in zagotovitev, da bodo ljudje do leta 2030 uživali mir in blaginjo. Cilji trajnostnega razvoja so prikazani tudi slikovno na sliki 1. Na tak način so cilji približani populaciji otrok in smiselno bi bilo, če bi po učiteljevi razlagi sličice visele nekje v učilnici, da bi jih opominjale na odgovorno ravnanje.



Slika 1: Sustainable development goals (<https://aer.eu/have-your-say-on-the-aer-position-on-sustainable-development-goals/>)

Cilj 1. Odpraviti vse oblike revščine povsod po svetu

Cilj 2. Odpraviti lakoto, zagotoviti prehransko varnost in boljšo prehrano ter spodbujati trajnostno kmetijstvo

Cilj 3. Poskrbeti za zdravo življenje in spodbujati splošno dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih

Cilj 4. Vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar

Cilj 5. Doseči enakost spolov ter krepiti vlogo vseh žensk in deklic

Cilj 6. Vsem zagotoviti dostop do vode in sanitarne ureditve ter poskrbeti za trajnostno gospodarjenje z vodnimi viri

Cilj 7. Vsem zagotoviti dostop do cenovno sprejemljivih, zanesljivih, trajnostnih in sodobnih virov energije

Cilj 8. Spodbujati trajnostno, vključujočo in vzdržno gospodarsko rast, polno in produktivno zaposlenost ter dostojno delo za vse

Cilj 9. Zgraditi vzdržljivo infrastrukturo, spodbujati vključujočo in trajnostno industrializacijo ter pospeševati inovacije

Cilj 10. Zmanjšati neenakosti znotraj držav in med njimi

Cilj 11. Poskrbeti za odprta, varna, vzdržljiva in trajnostna mesta in naselja

Cilj 12. Zagotoviti trajnostne načine proizvodnje in porabe

Cilj 13. Sprejeti nujne ukrepe za boj proti podnebnim spremembam in njihovim posledicam

Cilj 14. Ohranjati in vzdržno uporabljati oceane, morja in morske vire za trajnostni razvoj

Cilj 15. Varovati in obnoviti kopenske ekosisteme ter spodbujati njihovo trajnostno rabo, trajnostno gospodariti z gozdovi, boriti se proti širjenju puščav, preprečiti degradacijo zemljišč in obrniti ta pojav ter preprečiti izgubo biotske raznovrstnosti

Cilj 16. Spodbujati miroljubne in odprte družbe za trajnostni razvoj, vsem omogočiti dostop do pravnega varstva ter oblikovati učinkovite, odgovorne in odprte ustanove na vseh ravneh

Cilj 17. Okrepiti načine in sredstva za izvajanje ciljev ter oživiti globalno partnerstvo za trajnostni razvoj. (povzeto po: European Commission, [The sustainable development goals](#))

2. Uvod v eko dan

Razredniki so dan prej v spletne učilnice poslali obvestilo o pričetku eko dneva in zoom povezavo preko katere se učenci lahko pridružijo skupnemu začetnemu delu. Eko dan se je pričel ob 8.30. Po uvodnem pozdravu je razrednik s pomočjo power point predstavitve podal navodila za delo. Na predstavitvi, ki jo je kasneje delil z učenci v spletni učilnici, so bile vse spletne povezave do gradiv, fotografije, ideje... Razrednik je nato učence spodbudil k razmišljanju o tem, kako lahko sami pripomorejo k bolj zdravemu in kvalitetnejšemu načinu življenja in ob tem poskrbi za okolje in dobrobit skupnosti. Po končanem pogovoru jih je povabil k ogledu kratkega igranega filma Zgodba za boljši svet. Film je bil posnet v prostorih šole in prikazuje tri učenke, ki igrajo vlogo mame in dveh hčerk. Govori o tem, da je potrebno odpadke ločevati, uporabne stvari podariti ali ponovno uporabiti in ob nakupu preudarno premisliti, če je nakup resnično potreben. Dekleta so ob igranju nosila maske. Po končanem ogledu filma je sledila diskusija.

3. Samostojno delo

Samostojno delo smo razdelili na tri sklope: gibalni, ustvarjalni in analitični sklop.

Ker so učenci priznali, da se med epidemijo premalo gibajo, smo se organizatorji eko dneva odločili, da ponudimo čim več spodaj naštetih gibalnih aktivnosti, povezanih z skrbjo za čisto okolje. Na vsako gibalno aktivnost je bilo priporočljivo s seboj vzeti vrečo za odpadke, ki bi jih našli na poti. Na sliki 2 je prikazana ena od naštetih aktivnosti, sprehod in pobiranje odpadkov.

Sprehod ali tek po najljubši poti in pobiranje odpadkov.

<https://www.youtube.com/watch?v=npGxL0Z0QzY> vaje ob sprehodu v naravi

Sprehod in meditiranje ob potoku ali mlaki.

<https://www.youtube.com/watch?v=xBRcJMgIvpQ> vodena meditacija

Športne igre v gozdu v družbi družinskih članov.

https://www.youtube.com/watch?v=KG_c7rfS_Ew

<https://www.youtube.com/watch?v=pWGCjA3Qm10>



Slika 2: Sprehod po gozdu in pobiranje odpadkov

Ustvarjalni del je namenjen učencem, ki radi ustvarjajo. Zopet so, če so si izbrali aktivnost v naravi, s seboj vzeli vrečo za smeti in rokavice. Na sliki 3 je prikazana mandala iz naravnega materiala, ki jo je ustvaril učenec.

Učenci so se sprehodili k mlaki, jezeru, potočku, do gozda... Ob tem so bili pozorni na naravo, ki je bila v tistem času v polnem razcvetu. S seboj so vzeli tudi telefon ali fotoaparater in fotografirali trenutke nad katerih so bili najbolj očarani. Seveda so ob tem upoštevali navodila za dobro fotografijo. <https://omisli.si/nasvet-strokovnjaka/fotograf/nasveti-za-fotografiranje/>

Ustvarjanje iz odpadnega materiala. Učencem smo podali nekaj zamisli kako odpadkom vdihniti novo življenje in ustvariti kaj lepega ali uporabnega.

Izdelek iz naravnega materiala. Učenci so se sprehodili do gozda ali travnika in ustvarili mandalo ali sliko iz materiala, ki so ga našli na tleh (storži, listi, plodovi...)



Slika 3: Ustvarjanje iz naravnega materiala

Analitični del spodbuja analitično mišljenje, ki je koristno za učence v vsakdanjem življenju. Učence je potrebno spodbujati, da novic na televiziji ne jemljejo preprosto s kritičnega vidika, temveč opravijo svojo analizo dejstev, iščejo vzročne povezave, pripravijo zaključke in celo razvijejo svoje načine reševanja problemov.

Učenci so dobili povezavo do filma *Žejni svet*. Preden so si ga pogledali, so odgovorili na tri vprašanja. Po ogledu filma so zapisali svoja občutja, razmišljanja in vprašanja, ki so se jim porajala med in po ogledu filma.

V sklopu samostojno delo s bili zajeti vsi cilji trajnostnega razvoja, ki se navezujejo na zaščito okolja ter tisti, ki se navezujejo na socialno problematiko. Slika 4 prikazuje prizor iz dokumentarnega filma, ki opozarja človeštvo, da narave ne gre nadzirati in da je odgovorno ravnanje edini pravi pristop k ohranjanju okolja.



Slika 4: Prizor iz dokumentarnega filma *Žejni svet*

4. Zaključek eko dneva

Učenci so v spletno učilnico ob 13.00 prejeli novo zoom povezavo. Z razredniki so opravili analizo eko dneva ter pokazali izdelke. Eko dan je bil zelo uspešen, ker je vsak od učencev našel aktivnost, ki mu je bila všeč. Izdelki so bili kasneje objavljeni na spletni strani šole.

5. Zaključek

Eko dan je bil zelo uspešno izpeljan, saj je bil odziv otrok presenetljivo dober. Nemalo učencev si je izbralo več aktivnosti in v številnih družinah so bili aktivni vsi člani. To, da smo se z učenci zbrali na skupnem uvodnem in zaključnem delu je bila dobra zamisel, saj so resneje pristopili k aktivnostim. Dobili so dobra navodila za delo in zavedali so se tudi, da bo potrebno v skupnem zaključku predstaviti svoj dan. Zavedali smo se, da bo učenec zlasti, če mu ponudimo možnost izbire, dolžnosti opravil z veseljem, saj se bo počutil kot sooblikovalec dogajanja. Tudi v prihodnje se bomo v taki situaciji potrudili, da bomo učencem ponudili širok nabor aktivnosti. Povezali jih bomo na uvodnem in zaključnem srečanju. Razmisliti bo potrebno o tem, kako motivirati učence, ki niso opravili nobene naloge. Mogoče bi bili aktivni, če bi njihove izdelke in aktivnosti ocenili. Srčno upamo, da bo naslednji eko dan potekal v obliki kot smo je bili vajeni pred epidemijo.

6. Literatura in viri

- Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F., Marentič Požarnik, B. in Komljanc, N. (2008). *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj: vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.
- European Commission, The sustainable development goals. Pridobljeno s <https://aer.eu/have-your-say-on-the-aer-position-on-sustainable-development-goals/>
- Jaušovec, N. (1983). *Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti*. Maribor: Pedagoška akademija.
- Markoja, S. (2013). Skrb za čisto okolje z vidika učencev II. triletja, ki obiskujejo ekošole na področju Prekmurja [na spletu]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Ogrin, M., Resnik Planinc, T., Ilc Klun, M., Plevnik, A. (2013). *Trajnostna mobilnost priročnik za učitelje v osnovnih šolah*. Ljubljana, Ministrstvo za infrastrukturo in prostor.
- Our Common Future*. (1987). Oxford University Press.

Kratka predstavitev avtorice

Ines Gorenšček je profesorica angleščine in biologije na OŠ Franca Lešnika-Vuka, kjer poučuje angleščino in biologijo.

Trajnostni razvoj v ločevanju odpadkov

Sustainable Future – Waste Sorting and Recycling

Kristina Burger

OŠ Brusnice

kristina.burger@os-brusnice.si

Povzetek

Koordinatorstvo projekta je izziv, ki od posameznika zahteva veliko organizacije in idej. Erasmus+ projekt z naslovom *Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje* na OŠ Brusnice poteka od septembra 2019 in prinaša različne izzive. Sam projekt je razdeljen na 6 podtem, ki jih učenci z vodenimi aktivnostmi spoznavajo in raziskujejo. Druga, zelo splošna tema projekta, je ločevanje odpadkov, o kateri učenci že kar nekaj vedo. Vendar pa smo želeli njihovo znanje poglobiti ter jih osvestiti, da naj vse kar delajo, delajo trajnostno, ne le za danes in jutri. Znanje učencev smo poglobljali s pogovorom, branjem, raziskovanjem in aktivnim sodelovanjem. Sodelovanje učencev pri projektu je bilo nad pričakovanji. Ne le da so učenci navdušeni, opazijo tudi, kaj učitelj želi razložiti ter zakaj je posamezna aktivnost tako zelo pomembna in jo znajo tudi pohvaliti. Poleg tega pa znajo že tudi sami predlagati aktivnosti in naloge, ki bi jih lahko še izvedli.

Ključne besede: aktivno sodelovanje, Erasmus+ projekt, ločevanje odpadkov, motivacija, trajnostni razvoj, vodenje.

Abstract

Coordinating a project is a challenge that requires organizational skills and lots of ideas. An Erasmus+ project *Sustainable Future – Learning from Life to Life* in progress at Primary School Brusnice since September 2019 brings various challenges. The project itself contains six themes the pupils explore through guided tasks and activities. The second theme of the project is *Sorting and Recycling*. Pupils already know a lot about it. However, we wanted to increase their knowledge and raise awareness to operate sustainably not just for today or tomorrow. Pupils deepened their knowledge by means of conversation, reading, researching and active cooperation. Pupils' cooperation in this project exceeded our expectations. Not only are they enthusiastic, they also notice what the teacher wants to explain and why certain activities are so important. They know why to give credit to the activities. The pupils are able to suggest activities and tasks to be carried out in the future.

Key words: active cooperation, challenges, Erasmus+ project, management, motivation, sustainability, waste sorting and recycling.

1. Uvod

Na Osnovni šoli Brusnice je približno 200 učencev. K šoli spada tudi vrtec, ki ga obiskuje približno 90 otrok. Šola je majhna, a smo vsi strokovno delavci zelo aktivni in se udeležujemo raznih projektov.

Leta 2019 je avtorica pričujočega prispevka postala vodja mednarodnega projekta Erasmus + z naslovom *Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje*. V projektu poleg OŠ Brusnice sodelujejo še osnovna šola Washington Academy iz Anglije, vrtec Materska skola nad Parkem s Češke, vrtec Kämenniemen Päiväkoti iz Finske ter vrtec Muotialan Päiväkoti iz Finske. Koordinatorica slednjega vrtca je tudi nosilka celotnega projekta.

V nadaljevanju bo predstavljeno, kako smo se na šoli lotili druge projektne vsebine – ločevanje in recikliranje odpadkov. Predstavljene bodo vsebine, ki smo se jih dotaknili vsi učenci in strokovni delavci na šoli. Pred nami je bilo kar nekaj izzivov, med drugim tudi, kako izvesti projektne aktivnosti ob izobraževanju na daljavo. Večino časa smo namreč preživeli za ekrani. Pa vendar smo bili učitelji složni in smo se aktivno povezali ter uspešno izvedli kar nekaj dejavnosti, s katerimi so učenci uspeli razumeti pomen trajnostnega ločevanja odpadkov.

2. Osrednji del besedila

Naslov našega projekta je *Trajnostni razvoj – učenje iz življenja za življenje (Sustainable Future – Learning from Life to Life)*. Velik izziv se je pojavil že na samem začetku ta, kako otrokom približati besedno zvezo, katero še sami komaj razumemo. Kljub temu smo s poznavanjem prve teme projekta (*Vse o hrani*) ta pojem dobro razložili, tako da so se učenci z razumevanjem lotili nove teme. Sam projekt je zasnovan tako, da ima 6 tem, ki se navezujejo ena na drugo. Teme so: hrana, ločevanje odpadkov ter sortiranje, proizvodnja energije, varčevanje z vodo in elektriko ter podnebne spremembe.

Tema o ločevanju odpadkov pravzaprav ni bila tako zelo nova. Smo namreč šola, ki ne leži v samem centru mesta, ampak na obrobju, tako da je na šoli že potekalo kar nekaj eko projektov, kjer smo se srečevali z ločevanjem odpadkov (npr. Kemso – zbiranje kartonske embalaže za mleko, sokove in ostalo, Eko šolarček ...), ki smo jih uspešno razširili tudi na okolico in prebivalce šolskega okoliša. Z dejavnostmi smo nadaljevali in jih ohranjali tudi po končanih projektih, z novim projektom pa smo se jim lahko zopet bolj poglobljeno lotili.

S projektom smo začeli septembra 2019 na izmenjavi v Pragi, ponovno pa smo se srečali januarja 2020 v mestu Tempere na Finskem, kjer smo postavili nove cilje, ki smo jih želeli znotraj teme o ločevanju odpadkov doseči. Učenci naj bi:

- znali pojasniti, zakaj je potrebno ločevati odpadke,
- znali pojasniti, kaj pomeni ekološki otok,
- se naučili, kaj pomeni posamezna barva zabojnika,
- se naučili, kateri odpadki sodijo v posamezne zabojnike,
- uporabili znanje in ga prenesli tudi v domače okolje,
- uporabili odpadno embalažo in ustvarili nove, uporabne igrače in pripomočke,
- razmišljali o zmanjšanju količine odpadne embalaže,
- raziskali, koliko časa se razkrajajo odpadki odvrženi v naravi ter kakšne posledice pustijo v naravi.

Pred samim začetkom obravnave nove teme smo učitelji učencem razdelili vprašalnik, na podlagi katerega smo dobili vpogled v njihovo predznanje. Vprašalnik so dobili učenci 2. triade, ker so le-ti ciljna skupina našega projekta. Vprašalnik je vseboval osem vprašanj. Odgovori učencev so nam dali vedeti, da se moramo dela lotiti na začetku. Učenci vedo, katere vrste (barve) zabojnikov imamo ter v splošnem vedo, kaj sodi v njih. Prav tako vedo, da odpadki nastajajo vsakdan. Pri enem vprašanju so morali razmišljati, kako bi lahko zmanjšali količino odpadkov in odgovori so bili zelo zanimivi; od tega, da bi vse pojedli pri kosilu ali pa da bi manj kuhali in pekli ter manj pili, do tega da bi prepovedali odpadke ali pa bi protestirali in večinoma pridelali sami. Učenci dobro vedo, da se iz odpadne embalaže lahko naredijo zanimivi in uporabni izdelki, s katerimi lahko prihranimo marsikateri nakup. Prav tako je pomembno dejstvo, da se zavedajo, da z ločevanjem in recikliranjem ohranjamo naše okolje bolj čisto.

Po analizi odgovorov, ki smo jih dobili od učencev, smo člani tima podali rezultate ostalim strokovnim delavcem šole. Nato se je vsak učitelj glede na starostno stopnjo učencev odločil, kako bo s pomočjo različnih dejavnosti učencem približal razumevanje in pomen ločevanja odpadkov s poudarkom na trajnostnem razvoju.

Učenci 1. razreda so namenili nekaj ur pomenu ločevanja odpadkov. Ob prebiranju slikanic (Košmrlj, 2018), so se pogovorili o pomembnosti ločevanja odpadkov ter pojasnili osnovne pojme (kaj kam sodi in zakaj ločujemo). Nato so se ločevanja lotili tudi praktično. Učiteljica je pripravila aktivnosti, ki so jih vodile skozi smiselno in pravilno ločevanje odpadkov (slika 1). S pomočjo različnih barvnih obročev ter napisov, ki so jih nekateri učenci že znali prebrati, je ustvarila različne zabojnike, v katere so odlagali odpadke (slika 2).

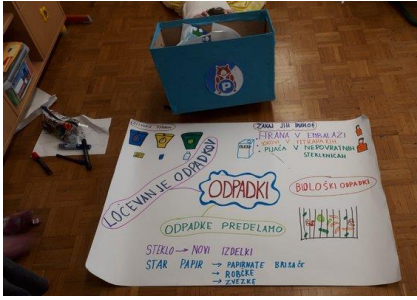


Slika 19: Učenci 1. razreda se učijo ločevati odpadke.



Slika 20: Učenci 1. razreda so ustrezno ločili odpadke.

Učenci 2. razreda so najprej raziskovali s pomočjo tablic. Ogledali so si nekaj posnetkov na spletni strani *Trajnostne energije*, nato pa so iskali, kaj sodi v posamezne zabojnike (*Saubermacher – komunala Murska Sobota d. o. o., 2019*). Razdelili so se v heterogene skupine, kjer so s skupinskim delom našli pomembne podatke. Potem so naredili tudi plakate, ki so jih predstavili sošolcem ter jih obesili na vidno mesto v avli šole.



Slika 21: Plakat o ločevanju odpadkov učencev 2. razreda.



Slika 22: Učenci 2. razreda izdelujejo plakat.

Podobno dejavnost so izvajali tudi učenci 4. razreda. Učenci so s pomočjo barvne podlage prikazali vrsto zabojnika (slika 5), nato pa so iz revij izrezovali slike in jih nalepili pod ustrezen naslov.



Slika 23: Plakati učencev 4. razreda, kjer so tudi z barvo papirja ponazorili ustrezen zabojnik

V projektne timu smo se odločili, da je potrebno vsako učilnico opremiti z ustreznimi koši, da bodo učenci razumeli ločevanje in bodo hkrati imeli tudi vpogled, koliko odpadkov pridelamo po razredih. Po temeljitem razmisleku smo ugotovili, da v razredih naredimo največ odpadkov iz papirja (lepljenje učnih listov v zvezke), zato so vsi razredniki poskrbeli, da so pri razrednih urah izdelali koš za papir. Večjo kartonasto škatlo so učenci prebarvali ali prelepili na modro (slika 6). Nanjo so nato prilepili ustrezní znak (hrčka v modrem) in spisek odpadkov, ki sodijo v papir. Učenci pri interesni dejavnosti so naredili še zabojnik za embalažo (slika 7), ki smo ga postavili v glavno avlo. Ker učencem ni dovoljeno prinašati hrane v šolo, posledično ni veliko odpadne embalaže, zato so učenci naredili en večji koš za celotno šolo. Poleg koša smo v vsakem razredu določili tudi *razrednega policista*, ki je na tedenski ravni skrbel za



Slika 24: Izdelovanje razrednih košev za ločevanje odpadkov.



Slika 25: Končana podoba koša za ustrezno ločevanje papirja in embalaže.

Ko smo osvojili osnove, smo se lotili nadaljevalnih aktivnosti. Pri interesni dejavnosti *Moj planet* smo naredili eksperiment. Na šolskem vrtu smo skopali manjše luknje (slika 8), v katere smo zakopali nekaj odpadkov: embalažo paštete, nogavico, papriko, paradižnik, papirnate robčke, papir in plastično vrečko. Nato smo luknje pokrili z lesenimi pokrovi (slika 9), na katere smo zapisali, kaj smo zakopali v zemljo. Kaj se je dogajalo z razkrajanjem, smo opazovali na tedenski ravni. Učenci so prišli do ugotovitve, da se organski odpadki (paprika in paradižnik) hitro razgradijo in kompostirajo. Z opazovanjem smo morali prekiniti zaradi pandemije koronavirusa.



Slika 26: Zakopavanje embalaže in organskih odpadkov na šolskem vrtu.



Slika 27: Leseni pokrovi z napisom zakopanega odpadka.

V sosednji vasi Leskovec je odlagališče odpadkov CeROD (slika 10). Navezali smo kontakt z direktorjem, ki nas je prijazno sprejel in nam razložil nekaj osnovnih informacij glede samega odlagališča (<https://www.cerod.org/>). Učenci so v obisku uživali, predvsem pa so bili presenečeni nad velikostjo odlagališča. To spoznanje jih je pripeljalo do tega, da so se še bolj zavedali pomena, zakaj je pomembno zmanjšati količino posameznih odpadkov ter zakaj je pomembno ločevati in reciklirati.



Slika 28: Obisk odlagališča CeROD.

Še ena dejavnost, ki smo jo povezali z ločevanjem odpadkov, je bilo tedensko tehtanje odpadne hrane. V letih 2019 do 2021 je bilo na OŠ Brusnice okoli 200 učencev in običajno je tedensko ostalo od 18 kg do 24 kg hrane. Pogovarjali smo se tudi s kuharicami in so potrdile, da je količina ostankov na dnevni ravni enaka. Z učenci smo preučevali jedilnike in razmišljali, zakaj je temu tako. Naša ugotovitev je bila, da ni pomembno, kaj je na jedilniku (rižota, testenine, krompir in meso ali pa kakšna enolončnica s sladico), vedno je bila ob koncu dneva na tehtnici približno enaka številka. Ugotovili smo, da kolikor smo si različni, tako različno nam je vseč raznovrstna hrana.

Nekajkrat smo se učitelji sprehodili po razredih na šoli, da smo preverili, koliko odpadnega papirja je ob koncu dneva v koših za papir. Tega se je kar nekaj nabralo. S člani krožka učencev 4. razreda smo se odločili, da se bomo preizkusili v recikliranju papirja. Najprej so si ogledali posnetek *Kako poteka predelovanje papirja* (oddaja Infodrom), nato smo zbrali papir po učilnicah in ga raztrgali na majhne koščke (slika 11). Papir smo namočili v vodo ter ga pustili namakati teden dni. Ko se je papir dobro namočil, so pri recikliranju pomagali tudi učenci 2. razreda. Papirne koščke smo oželi ter ji položili v mikser. Papir smo zmiksali, da je nastala papirna kaša (slika 12). V papirno kašo smo nato položili sito, na katerega smo ujeli zmiksani papir in ga pustili, da se odcedi (slika 13). Ko je voda nekoliko odtekla, smo papir previdno položili na staro rjuho, da se je dokončno posušil. Pri izdelovanju novega papirja so učenci zelo uživali, poleg tega pa so ugotovili, da je poraba vode pri recikliranju zelo visoka. Papir, ki smo ga naredili, smo imeli namen uporabiti pri naslednjem obisku projektnih partnerjev, ki pa je bil, zaradi pandemije koronavirusa, odpovedan.



Slika 29: Natrgan papir, ki smo ga pobrali po učilnicah.



Slika 30: Papirna kaša.



Slika 31: Učenci reciklirajo papir in izdelujejo novega.

Novo šolsko leto 2020/2021 je bilo drugačno od prejšnjih. Leto smo začeli z določenimi vladnimi ukrepi, predvsem pa polni optimizma, da bo leto vsekakor popolno in nepozabno. Pri interesni dejavnosti smo se ponovno lotili zakopavanja odpadkov. Tokrat smo plastenke napolnili z zemljo in vanjo zakopali različne odpadke (predvsem embalažo). Zemljo smo večkrat namočili z vodo, da bi ustvarili karseda naravno okolje (slika 14). To nam je omogočilo lažje spremljanje razkrajjanja. Izobraževanje na daljavo nam je na žalost onemogočilo spremljanje poteka dejavnosti za kar pet mesecev. Kljub temu smo ob koncu leta pogledali, kaj se je zgodilo in smo ugotovili, da se embalažni odpadki niso prav nič spremenili. To je samo potrdilo tisto, kar se pri pouku učimo – da odpadki v naravi potrebujejo nekaj deset let, da se razgradijo. Vse to je učence ponovno napeljalo k razmišljanju, da je vsako embalažo potrebno odvreči v točno določen zabojnik. S pravilnim ravnanjem bomo lahko trajnostno poskrbeli za naše čisto okolje.



Slika 32: Plastenke z zemljo, v kateri so zakopani odpadki.

Kljub izobraževanju na daljavo smo nekatere aktivnosti na temo ločevanja odpadkov vseeno izvedli. Pri razrednih urah smo se pogovarjali o pomenu trajnostnega razvoja ter ločevanju odpadkov. Ogledali smo si kar nekaj filmov ter se o tem tudi pogovarjali. Projektnim dejavnostim smo namenili tudi dan dejavnosti na šoli, ki smo ga poimenovali *Mladi*

okoljevarstveniki. Učenci so morali doma pospraviti smeti oz. poiskati odpadno embalažo, ki je ležala po predalih v različnih sobah. Nato pa so imeli nabor različnih aktivnosti (Novak, 2011), kaj lahko iz odpadne embalaže naredijo (denarnica iz papirja, obleke za Barbi iz nogavice, različna vozila iz plastenk, gradovi iz škatel ...). Seveda pa so lahko učenci naredili tudi nekaj, kar so si sami zamislili. Otroška domišljija ne pozna meja. Učenci so bili res ustvarjalni in domiselni. Posebno navodilo pri tej nalogi je bilo tudi, da morajo učenci narediti izdelek s sestrami in brati, ki obiskujejo isto šolo. Seveda je bila pomoč staršev in kvalitetno preživljanje časa z družino zelo dobrodošlo. Slika 15 prikazuje nekaj najbolj domiselnih in estetsko izdelanih izdelkov iz odpadne embalaže.



Slika 33: Primeri izdelkov, ki so jih učenci naredili na tehničnem dnevu Mladi okoljevarstveniki.

Po vrnitvi nazaj v šolo so se začeli še večji izzivi, saj smo bili vsi učenci in učitelji v t. i. mehurčkih. Z izvajanjem interesnih dejavnosti smo morali prenehati. Večina učencev je odhajala domov takoj po končanem pouku. Nadaljnje izvajanje projektnih dejavnosti je predstavljalo izziv predvsem zato, ker je bilo pri pouku potrebno utrditi pridobljeno znanje tekom izobraževanja na daljavo. Tako smo z ločevanjem odpadkov nadaljevali znotraj razredov. Še naprej so bili aktivni *razredni policisti*, ki so spremljali ustrezno ločevanje papirja in papirnatih brisač. Malice in kosila smo imeli po razredih. Občasno je bila pri kosilu tudi jed (frutabela, čokoladica, rolada) ali pijača (mleko, sokovi, smutiji), ki je bila v embalaži. Učence smo opozarjali na pravilno zlaganje embalaže, ki so jo odvrgli v posebno vrečko, nato pa v zabojnik za embalažo.

Na šoli smo uvedli tudi *ekostražo*, ki je skrbela za čisto in urejeno okolico šole. Posamezen razred je bil na tedenski ravni zadolžen, da pobere odpadke na šolskem in vrtčevskem igrišču ter na bližnji avtobusni postaji. Ob tem so se učenci zavedali, da je šolski okoliš velik ter ugotovili, da se je lepo učiti v prijetni okolici, predvsem pa v njej tudi živeti.

V mesecu juniju smo se pridružili tudi mednarodnemu projektu *Plastični pirati – gremo Evropa!* (<https://www.plastic-pirates.eu>). Učenci različnih šol, tako osnovnih kot tudi srednjih, iz Nemčije, Portugalske in Slovenije, so raziskovali, kje se začne ocean. Potoki se izlivajo v reke, reke pa nato v morja (Zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskave, 2020). Vse, kar reke na svoji poti poberejo, prinesejo s sabo do morja in v oceane. Pri raziskavi je sodelovalo 27 učencev iz 4. in 5. razreda. Skupaj smo se odpravili do bližnjega Rateškega potoka, ki je hudourniške narave. Tam smo na most privezali posebno vrečko, namenjeno zbiranju mikroplastike, ki jo voda nosi s sabo. Vrečka je bila na mostu privezana 3 ure (slika 18). Nato smo se odpravili na obrežje potoka, velikosti 50 x 20 metrov. Tam smo določili tri območja na brežini (do 5 m stran od potoka) s premerom 3 metre, kjer smo iskali odpadke. Nato smo se premaknili na vrh brežine (od 5 m – 15 m od potoka), kjer smo ponovno določili 3 območja s premerom 3 m in iskali odpadke. Nato smo isto nalogo ponovili še na območju 15 m stran od

potoka. Ko smo pregledali posamezne transekte, smo dodobra prečesali še celotno območje in pobrali vse odpadke, ki smo jih našli. Odpadke smo nato kategorizirali in fotografirali (slika 17). Z učenci smo našli približno 3 kg odpadkov, kar se nam je zdelo za našo – mislili smo, da čisto in urejeno okolico - kar veliko. Z dejavnostmi, ki smo jih evidentirali, smo tako pomagali znanstvenikom pri ugotavljanju, kje so reke bolj onesnažene in od kod prihajajo vsi odpadki v oceane, kjer nastajajo otoki odpadkov, ki objadrajo svet vsakih nekaj let (<https://www.plastic-pirates.eu/en/results/data/3886>, <https://www.plastic-pirates.eu/en/results/data/3937>). Slika 16 prikazuje skupino, ki se veseli uspešno zaključenega dela.



Slika 34: Ena od skupin plastičnih piratov, ki so raziskali obrežje Rateškega potoka.



Slika 35: Najdeni in sortirani odpadki.



Slika 36: Vrečka, namenjena zbiranju mikroplastike.

3. Zaključek

Aktivnosti, ki smo jih izvajali v preteklem letu, so pustile pečat v vseh nas, ki smo se jih lotili. Rezultati so nas, glede na razmere po svetu, presenetili. Učenci so spremljali ločevanje odpadkov v razredu in razredni policist je takoj ukrepal, če se je papir znašel na napačnem mestu - v košu med brisačkami. Embalažo so se naučili pravilno zložiti in odložiti na dogovorjeno mesto, občasno tudi v za to namenjen zabojnik. Pri posameznih obrokih v šoli so se potrudili in pojedli čim več oz. so povedali, česa ne želijo na krožniku, da je bilo čim manj ostankov. Na pohodih so skrbno pospravili za sabo in za sošolci. Tudi po poti, kjer so videli odpadke, so jih pobrali ter pospravili v svoj nahrbtnik, v šoli pa odvrkli v ustrezen zabojnik.

Aktivnosti so prenesli tudi domov. Kar nekaj učencev in staršev je povedalo, da sedaj tudi doma pravilno zlagajo odpadno embalažo in se učijo, kaj sodi v posamezne zabojnike. Sedaj učenci doma z večjim veseljem odnašajo smeti na ekološke otoke, saj vedo, kako pomembno je ločevati in reciklirati. Razumejo tudi, zakaj vsako leto pri likovni umetnosti izdelujejo izdelke iz odpadnih materialov. Naučili so se, da lahko naredijo koristne in uporabne igrače ali predmete in ob tem tudi nekaj privarčujejo. Pri izvajanju aktivnosti nas je ovirala in zavirala pandemija, ki je onemogočala delo na širši in bolj sistematični ravni. V običajnih razmerah bi z učenci naredili več poskusov, ki bi jih izvedli, raziskovali, opazovali in zabeležili ugotovitve.

Učitelji se bomo v prihodnje še naprej trudili in vzdrževali trenutno znanje, ki so ga učenci pridobili. Tudi nas so navdušili rezultati in nas motivirali, da razmišljamo o novih, zanimivejših aktivnostih. Menim, da smo naredili veliko pozitivnega v smeri zavedanja, kaj trajnostni razvoj pomeni. Z učenci smo pokazali, da nam je mar za naše okolje in da ni prav, če smetimo prostor, v katerem živimo. Tudi tokrat smo učitelji z zgledom pokazali, da nam je mar in da jih vzpodbujamo k pravilnem ravnanju. In ko učenci rečejo: »Učiteljica, vi pa res dobro skrbite za nas in naše okolje,« samo potrdi to, da smo skozi celo leto delali v dobro otrok in v njih vzbujali zanimanje ter motivacijo, da so pravilno ločevali in se trudili zmanjševati količino odpadkov.

4. Literatura

Bundesministerium für Bildung und Forschung / Zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskave (BMBF) (2020). *Učno gradivo in delovni listi za učitelje. Go Europe! Plastic pirates*. Projektna skupina »Predsedovanje Svetu EU«. Bonn, Nemčija.

Bundesministerium für Bildung und Forschung / Zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskave (BMBF) (2020). *Projektna knjižica za mlade. Go Europe! Plastic pirates*. Projektna skupina »Predsedovanje Svetu EU«. Bonn, Nemčija.

CeROD (<https://www.cerod.org/>, 3. 8. 2021)

Infodrom: *Kako poteka predelava papirja?*

(<https://www.youtube.com/watch?v=8P0hvsGHezU>, 3. 8. 2021)

Fakin, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Ferjančič, P. (2020) *Sestavljamo čisto okolje*. Logatec: Komunalno podjetje.

Kocjančič, N. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Košmrlj, M. (2018). *O miški, ki je iskala sir*. Morfemplus, Jezero.

Krnel, D. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Novak, A. (2011). *Ekoidejnik*. Društvo Ekologi brez meja.

Plastic Pirates. Go Europe! (<https://www.plastic-pirates.eu/sl>, 3. 8. 2021, <https://www.plastic-pirates.eu/en/results/data/3886>, 4. 8. 2021, <https://www.plastic-pirates.eu/en/results/data/3937>, 4. 8. 2021)

Podgoršek, M. (2011). *Eko kralj*. Epistola, Domžale.

Saubermacher – komunala Murska Sobota d. o. o. (2019). Priročnik za pravilno ravnanje z odpadki v gospodinjstvu. Komunala Murska Sobota.

Skvarč, M. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Star papir za novo upanje (https://ebm.si/zamedije/Gradivo_za_medije17022011.pdf, 3. 8. 2021)

Trajnostna energija (<http://www.trajnostnaenergija.si/Trajnostna-energija/Ohranite-okolje-%C4%8Disto/Odpadki/Ravnanje-z-odpadki>, 3. 8. 2021)

Vodopivec, I. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Burger je kot profesorica razrednega pouka zaposlena od leta 2007. Zadnjih šest let dela na Osnovni šoli Brusnice. Od leta 2017 sodeluje v mednarodnih projektih Erasmus+ KA2 in je tudi koordinatorica enega od njih. Turbulentno »covidno« leto ji je prineslo veliko sprememb in dogodkov, ki so jo spodbudili za drugačno, predvsem inovativno delo z učenci. Z uporabo različnih spletnih orodij je učencem približala tehnologijo in učne vsebine, s katerimi poskuša doseči večjo aktivnost učencev ter bolj dinamičen pouk, ki povečuje samostojnost pri raziskovalnem delu učencev.

VI
DISTANCE KNOWLEDGE EVALUATION
VREDNOTENJE ZNANJA NA DALJAVO



Epidemija covid-19 alias Neverjetna priložnost za rast!

Covid-19 Epidemic a.k.a. An Incredible Growth Potential!

Meta Arnež

*Šolski center Kranj, Višja strokovna šola
meta.arnez@sckr.si*

Povzetek

Epidemija covida-19 je šolsko delo v celoti postavila na glavo, ne glede na to, ali govorimo o primarnem, sekundarnem ali terciarnem izobraževanju, in tudi ne glede na to, ali govorimo o delu učencev ali učiteljev. Ker smo si med seboj zelo različni, je zelo raznolik tudi pristop k poučevanju in tudi preverjanju znanja. Znanje so praviloma ohranili učno uspešnejši študenti, ki se znajo učiti, imajo samoregulativne veščine in običajno dosegajo višje ravni znanja. Pri nekaterih študentih je bil zaznan boljši napredek pri učenju in napredovanju doma v primerjavi s tistim v šoli. Sami so opisali, da so doma imeli boljše okoliščine za delo, npr. več miru, večkrat so si pogledali posnetek razlage, več časa so imeli, da so lahko natančneje naredili svoje naloge, v svojem tempu, lahko so nekoga prosili za pomoč. Velike spremembe in korake smo morali narediti tudi pri ocenjevanju na daljavo. Učitelj lahko s pomočjo tehnologije, ki jo študentje bolj ali manj poznajo, približa ocenjevanje znanja na daljavo tistemu, ki ga izvedemo v šoli, in z uporabo video kamere, mikrofona, QR kode in učenčevega pametnega mobilnega telefona zmanjša možnost goljufanja med ocenjevanjem.

Ključne besede: epidemija, Exam.net, ocenjevanje na daljavo, učenje na daljavo.

Abstract

The covid-19 epidemic has turned school work entirely upside down, regardless whether we are talking about primary, secondary or tertiary education, and also whether we are talking about the work of pupils or teachers. Since we are very different one from another, the approach to teaching and testing is also very diverse. As a rule, knowledge is retained by more successful students who know how to learn, have self-regulatory skills and usually achieve higher levels of knowledge. Some students perceived better progress in learning and progress at home compared to those in school. They themselves stated that they had better working conditions at home, e.g. more peace, they were able to look at the notes, and were able to do their tasks more accurately, at their own pace, they could ask someone for help. We also had to make big changes and steps in distance assessment. With the help of technology that students are more or less familiar with, teachers can bring distance assessment closer to what we do in school, and use a video camera, microphone, QR code and the student's smartphone to reduce the possibility of cheating during assessment.

Key words: distant assessment, distant learning, epidemic, Exam.net.

1. Uvod

Če smo se med prvim valom epidemije v glavnem osredotočali bolj na načine poučevanja in podajanja snovi, smo v drugem valu morali velik preskok narediti tudi pri ocenjevanju znanja, saj odlašati z njim glede na dolžino trajanja zaprtja šol nismo več mogli odlašati, tako kot smo morda lahko v prvem valu. Ob tem je bila inovativnost, spretnost in uspeh dela učitelja veliko odvisna od tega, koliko svojega časa in truda je že pred valom epidemije vložil v svoje digitalno opismenjevanje. Tako kot je nesporno dejstvo, da smo slovenski učitelji zadnje desetletje imeli precej možnosti za to, da se izobražujemo na področju e-šolstva, je dejstvo tudi to, da teh možnosti nismo izkoriščali do dovoljšnje mere. Kot kaže študija TALIS, je do leta 2018 v povprečju v Sloveniji le 37 % učiteljev učencem "pogosto" ali "vedno" dovolilo uporabo IKT za projekte ali delo v razredu, kar je nižje od povprečja držav OECD in gospodarstev, ki so sodelovali v TALIS (53 %).

2. Ocenjevanje na daljavo

Seveda se takšen način dela in povratne informacije razlikujejo od tega, kako je ocenjevanje izgledalo nekdaj. Medij je lahko drugačen, vendar pa je struktura na splošno enaka. Nedvomno je tudi zato, tudi po pandemiji, zagotovo res, da način učiteljevega dela in njegov pristop ostajata enaka kot prej, le orodja so se spremenila, vsaj do določene mere. Kjer pa so stvari morda težje in kar učitelji najbolj pogrešajo, je takojšnje, odzivno ocenjevanje sredi pouka - hitro vprašanje, dvig rok, klic študenta po imenu ... Tovrstno ocenjevanje je ključnega pomena za učitelje.

Pri takih vprašanjih se mora učitelj ustaviti in preveriti znanje študentov, ne pa dovoliti, da samo prikimajo in rečejo, da se strinjajo ali pa dajo palec navzgor, saj je znano, da se učenci pretvarjajo, da nekaj razumejo, čeprav v resnici ne razumejo (Harmer, 2007).

Načinov izvedbe ocenjevanja znanja na daljavo je več. Če se znanje ocenjuje pisno, učitelj lahko študente med izvedbo ocenjevanja znanja nadzoruje ali pa jim za oddajo testa oz. pisnega izdelka dodeli končni rok oddaje. Študentje lahko rešujejo pisno ocenjevanje znanja oz. test kot v razredu, učitelj jim lahko pripravi kviz, ki ga mora popraviti ročno, ali pa računalnik odgovore popravi sam z vnaprej vnesenimi možnimi odgovori. Ocenjevanje znanja na daljavo je za učitelja veliko bolj stresno prav zaradi možnosti goljufanja. Goljufanje je nekaj, česar učitelj nikoli ne more v celoti preprečiti. Učenec ima vedno možnosti, da goljufa tako na ocenjevanju v šoli kot tudi na daljavo. Bilen in Matros (2020) menita, da je goljufanje na daljavo veliko bolj verjetno, zato trdita, da bi uporaba video kamere in delitev zaslona učenca morala biti obvezna. S kamero je prav tako možno preveriti identiteto učenca. Ocenjevanje znanja naj bi tako moralo vsebovati bolj preprosta vprašanja, hkrati pa se pri ocenjevanju ocen ne sme prilagajati Gaussovi krivulji, saj to učence lahko spodbudi k tekmovanju in goljufanju (Bilen & Matros, 2020).

3. Skrivanje za tehnologijo

Žal študentje lahko svoje neznanje in druge pomanjkljivosti velikokrat skrijejo za tehnologijo. Če se v razredu težko »odklopijo« in postanejo »nevidni«, jim to zlahka uspe pri delu na daljavo. Včasih se ne morejo priklopiti, »zmrznejo«, jim ne dela mikrofona ... težko je vedeti, kaj od tega je res.

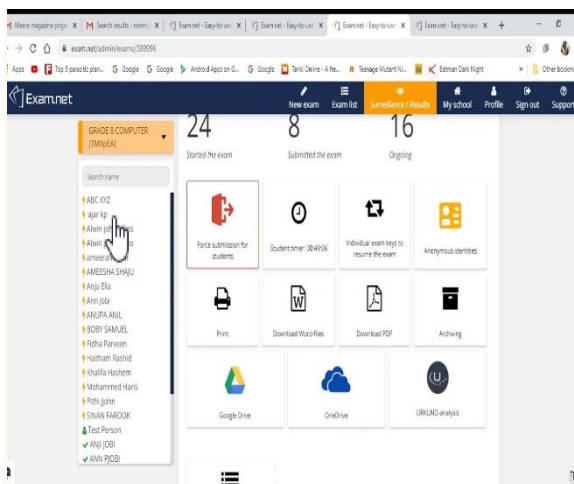
Učitelj vpogled v znanje študentov lahko dobi že s preprosto hojo po razredu. Hiter pogled v zvezek, kratko vprašanje in odgovor študenta, telesna govorica, način govora, vse to učitelju hitro pove, koliko študentje sodelujejo in kakšen je nivo njihovega znanja.

Na splošno je pisanje na spletu veliko težje oceniti. V učilnici morda opazimo, da trije študentje naredijo isto napako, ko krožimo po učilnici, nato pa napako lahko obravnavamo s celotnim razredom in jo na licu mesta popravimo. Na daljavo pogosto ne moremo videti študentovega dela, dokler ga ne odda, zato pozneje opazimo napake ali zmote, kot pa bi jih videli v razredu. Še posebej to velja za tiste na začetniškem nivoju znanja, ne glede na predmet. Temu bi se lahko približali z uporabo digitalnega orodja, kot je Apple Pencil, vendar še vedno ni povsem enako, še posebej zato, ker tudi učitelju vzame dvakrat več časa, zato ni vedno praktično.

4. Prednosti in slabosti programa Exam.net

V času dela na daljavo se je izkazalo, da je en največjih problemov, kako izvesti ocenjevanje. Že v razredu je ocenjevanje specifično, saj je treba na eni strani zagotoviti vsem enake, ugodne pogoje za pisanje, ujeti pravo dolžino izpita, preprečiti goljufanje in prepisovanje in obenem upoštevati tudi študente s posebnimi potrebami.

To orodje, ki ga vidimo na Sliki 1, je najbolj poznano na Švedskem in se je zaradi trenutne situacije razširilo po celem svetu, omogoča pa fakultetam in šolam, da preverijo znanje in pridobijo ocene, deluje pa tako, da profesor ali učitelj pripravi vprašanja, pošlje kodo do testa, učenci pa se s to kodo prijavijo in rešijo test.



Slika 1: Posnetek učiteljevega zaslona med potekom izpita v orodju Exam.net

Exam.net uporablja funkcijo imenovano »Safe Exam Browser (SEB)«, ki na računalniku tistega, ki test rešuje, ustvari visoko varovano okolje v tem smislu, da uporabnik lahko dostopa samo do testa in do konca reševanja računalnika ne more uporabljati za druge stvari. To pomeni, da če želi uporabnik zapustiti okno testa in odpreti, na primer, spletni brskalnik, se bo povezava s testom prekinila, učitelj pa bo o tem obveščen. To orodje že uporabljajo nekatere fakultete po Sloveniji in tako niso prisiljene v preložitvev izpitov za študente.

Kot se je orodje Exam.net izkazalo za zelo prijazno, enostavno in popularno, tako smo seveda lahko naleteli tudi na njegove slabosti. Slabost pravzaprav ni v samem orodju, temveč v uporabnikih. Kot so tatovi vedno korak pred policijo in v razredu nekdo vedno uspe »plonkati« kljub učiteljevemu strogemu nadzoru, so tudi študentje ugotovili, da se kljub vsem varnostnim faktorjem da goljufati tudi pri ocenjevanju z orodjem Exam.net. Tudi dve kameri, od katerih ena snema delovno površino in roke študenta, druga pa monitor, in vklopljenemu mikrofону (kot kaže Slika 2), se vedno znova izkaže, da se da pretentati še tako dovršen sistem nadzora. Res pa je, da se je izkazalo tudi to, da goljufanja ni prav nič več, kot ga je v razredu, torej »v živo«.



Slika 2: Primer zahtevane postavitve kamer med izpitom

Pri teh programih smo primere dobre prakse prevzeli od že uveljavljenih uporabnikov programov za izvajanje izpitov in testov s pomočjo računalnika, npr. od slepih in slabovidnih, ki s pomočjo računalnika mnogo lažje komunicirajo kot s pisanjem in branjem z lista. Obstajajo že tudi številni programi in orodja za preprečevanje goljufanja pri preverjanju znanja na daljavo. Tudi pri tej vrsti nadzora morajo študenti vklopiti spletne kamere, nadzor pa je avtomatičen in ne potrebujemo prisotnosti drugih ljudi, ki bi opravljali nadzor nad študenti. Tovrstni programi s pomočjo napredne analize videa in zvoka zaznajo nenavadne aktivnosti študentov. Pri uporabi takšnih programov morajo biti študenti osredotočeni na zaslon, v nasprotnem primeru jih program zablokira in prepreči nadaljnje opravljanje izpita. Tako študenti ne smejo preveč premikati oči ali delov telesa med opravljanjem izpita. Tovrstni programi zaznajo tudi nenavadne »objekte« ali zvoke v ozadju. Nekateri omogočajo tudi identifikacijo študenta preko prepoznavne obraza. Prav tako lahko omejijo dostop do opravljanju izpita, tako da lahko študent opravlja izpit le na točno določenem IP naslovu. Programi tudi blokirajo funkcijo kopiraj/prilepi in onemogočajo študentu dostop do drugih aplikacij ali oken.

5. Zaključek

Situacija s covidom-19 nam je prinesla ogromne spremembe in premike na področju izobraževanja. Čas epidemije je vsekakor bil in ostaja čas preverjanja naše prilagodljivosti, potrpežljivosti in iznajdljivosti na vseh področjih. Odgovor na vprašanje, ali pretehtajo koristi šolanja na daljavo ali klasičnega šolanja v razredu, vsekakor ni enostaven in enoznačen. Polemika je ustvarila dva nasprotujoča si pola – na eni strani so tisti, ki težijo k temu, da se otroci čim prej vrnejo v šolske klopi ter so tudi medijsko zelo dobro podprti, na drugi pa tisti, ki jim takšen način – torej šolanje na daljavo - ustreza. Nemogoče je soditi, kdo ima prav, je pa zaskrbljujoče dejstvo, da se nam obeta že tretje šolsko in študijsko leto, ki ne bo potekalo normalno, ampak bomo vsi skupaj spet prisiljeni iskati nove možnosti, izvirne tehnologije in vlagati velike napore v to, da bo izobraževanje v čimvečji meri potekalo tako, kot mora.

6. Literatura

Bilen, E., & Matros, A. (182. December 2020). *Journal of Economic Behavior and Organization*. Online cheating amid COVID-19, str. 196–211

Društvo študentov invalidov Slovenije: Dostopno spletno preverjanje znanja. (2021). Dostopno na: <http://www.dsis-drustvo.si/wp-content/uploads/2021/01/Nadzor-pri-opravljanju-preverjanj-znanja-na-daljavo.pdf>, pridobljeno 12. avgusta 2021

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

TALIS team Directorate for Education and Skills: Results from TALIS 2018 (2018). Dostopno na: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVN.pdf, pridobljeno 11. avgusta 2021

Vir Slike 2:

https://www.google.com/search?q=exam.net+print+screen&rlz=1C1ASUC_enSI572SI572&sxsrf=ALeKk01vCrpBRIVpjfCU_cvOos-ll4jzNw:1628775762816&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiMi4vGzqvyAhWU_7sIHeMiDCIQ_AUoAXoECAEQAw&biw=2133&bih=1076#imgrc=eGHklw8TmW8LiM, pridobljeno 12. avgusta 2021

Kratka predstavitev avtorice

Meta Arnež je 10 let poučevala angleščino na srednji tehniški šoli, zdaj pa že 4. leto na višji strokovni šoli. Že pred epidemijo je bila aktivna v projektih uvajanja e-učenja in je velika zagovornica hibridnega načina poučevanja – delno učenja v razredu in delno na daljavo.

Ocenjevanje znanja v spletni učilnici Moodle

Grading of Knowledge in the Online Classroom Moodle

Natalija Šetina

*Srednja gostinska in turistična šola Radovljica
natasa.setina@sgtsr.si*

Povzetek

Ko je bila v mesecu marcu leta 2020 razglašena epidemija, se je pouk začel izvajati na daljavo. Ob tem se je pojavilo kar nekaj izzivov. Od poučevanja snovi do preverjanja in ocenjevanja znanja. Predvsem se je bilo potrebno posvetiti preverjanju znanja, potrebna je bila povratna informacija, koliko se dijaki naučijo pri takem načinu dela. V prispevku je opisano preverjanje in ocenjevanje znanja v spletni učilnici Moodle oziroma izkušnje s tovrstnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Predstavljena je priprava dijakov na ocenjevanje, prednosti in slabosti tega načina ocenjevanja ter odziv dijakov na ocenjevanje v spletni učilnici Moodle. Ob koncu šolskega leta je bila izvedena anketa med dijaki, iz katere je razvidno, da se jim zdi tak način preverjanja in ocenjevanja znanja primeren in bi ga lahko izvajali tudi, ko so fizično prisotni v šoli.

Ključne besede: ocenjevanje znanja, pouk na daljavo, prednosti in slabosti, preverjanje znanja, spletna učilnica Moodle.

Abstract

When the epidemic was announced in March of 2020, remote schoolwork became the norm. I was faced with many new challenges. These ranged from teaching to testing and grading knowledge. I decided to especially focus on the aspect of testing knowledge, because I needed feedback on how much students actually learn through this type of schoolwork. The article describes the testing and grading system in the online classroom Moodle and my experience with this type of testing and grading of students' knowledge. It explains the course of preparing the students for the exams, the positives and negatives of this type of testing system and how the students have responded to being graded in the online classroom Moodle. I conducted a survey amongst the students at the end of the school year, from which it became clear that this type of testing seems suitable to them and could perhaps be appropriate even when they are physically present in school.

Keywords: advantages and disadvantages, distance learning, grading of knowledge, online classroom Moodle, testing of knowledge.

1. Uvod

Če povzamemo po Rutar Ilc (2003), je eden temeljnih ciljev šolanja mladostnike oskrbeti s kakovostnim znanjem in pridobljeno znanje na različne načine preverjati in na koncu oceniti. Ko smo v mesecu marcu leta 2020 zaradi razglašene epidemije v šolah prešli na delo na daljavo, se je pred nami pojavilo veliko izzivov, med njimi tudi, kako znanje dijakov preverjati in ocenjevati. Ker smo že imeli svojo spletno učilnico, smo se odločili, da tudi preverjamo in ocenjujemo znanje v tem okolju. Tudi za dijakinje in dijake se nam je to zdela najboljša rešitev, saj jim je bilo delo v spletni učilnici Moodle poznano. »Spletna učilnica Moodle je v

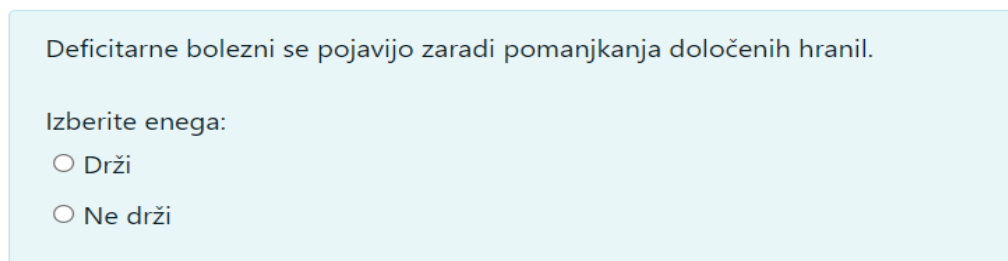
slovenskem izobraževalnem okolju najbolj razširjena.« (Cigut, 2016, str. 16). V nadaljevanju bomo predstavili naše izkušnje s preverjanjem in ocenjevanjem znanja v spletni učilnici Moodle. Povzeli bomo prednosti in slabosti takega načina ocenjevanja in odziv dijakov, ki je zajet v anketi, ki smo jo izvedli ob koncu šolskega leta.

2. Preverjanje in ocenjevanje znanja s kvizi

Pomemben del izobraževanja je preverjanje in ocenjevanje znanja in eden izmed njih je lahko tudi uporaba kvizov v spletni učilnici Moodle. Tudi sami smo se v času šole na daljavo najpogosteje posluževali te možnosti. Znanje se preverja avtomatizirano, lahko pa zastavimo tudi tipe nalog, ki jih ocenimo ročno.

Kviz nam omogoča, da pri oblikovanju preverjanja in ocenjevanja uporabljamo različne tipe vprašanj. Navedli bomo nekaj primerov, ki jih pri svojem delu najpogosteje uporabljamo:

1. Drži/Ne drži je tip vprašanja, kjer se dijak odloči ali je izjava pravilna ali ne (Slika 1).



Deficitarne bolezni se pojavijo zaradi pomanjkanja določenih hranil.

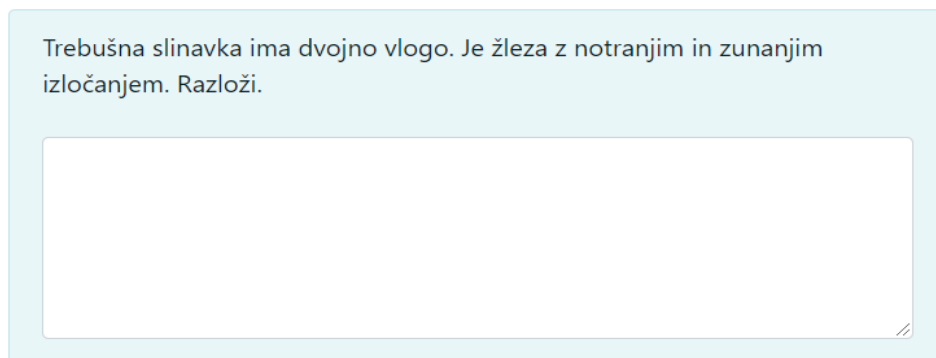
Izberite enega:

Drži

Ne drži

Slika 1: Vprašanje tipa *Drži/Ne drži*

2. Esej je tip vprašanja, kjer dijak na vprašanje odgovori v obliki daljšega teksta. Tu je potrebno ročno ocenjevanje (Slika 2).

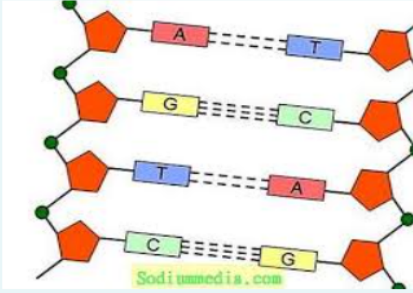


Trebušna slinavka ima dvojno vlogo. Je žleza z notranjim in zunanjim izločanjem. Razloži.

Slika 2: Vprašanje tipa *Esej*

3. Izbirni tip vprašanja je takšen, kjer dijak med ponujenimi izbere enega ali več pravih odgovorov (Slika 3).

Kaj prikazuje spodnja slika?



a. En nukleotid.

b. Molekulo celuloze.

c. Odsek molekule DNA.

Slika 3: Izbirni tip odgovora (vir slike: 1)

4. Kratek odgovor, kjer dijak vnese ustrezno besedo ali besedno zvezo (Slika 4). Pri tem tipu vprašanj se mora odgovor dijaka popolnoma ujemati z našim odgovorom, ki smo ga vnesli v nastavitve, v nasprotnem primeru se šteje kot napačen, čeprav je vsebinsko ustrezen. Tudi ob morebitnih slovničnih napakah je odgovor točkovan z nič točkami (Slika 4).

Kako imenujemo del okostja, ki ščiti hrbtnjačo?

Odgovor:

Slika 4: Vprašanje tipa Kratek odgovor

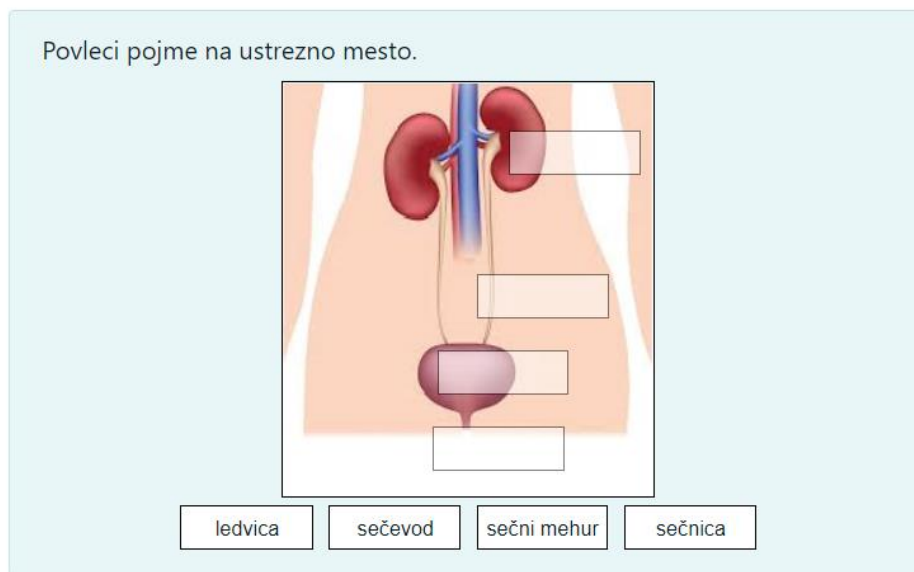
5. Povezovalni tip vprašanja, kjer mora dijak povezati pojme s pripadajočimi pojmi, ki jih izbira iz spustnega seznama (Slika 5).

Beljakovini izberi ustrezno nalogo.

Encimi	<input type="text" value="Izberi ..."/>
Hemoglobin	<input type="text" value="Izberi ..."/>
Kolagen	<input type="text" value="Izberi ..."/>

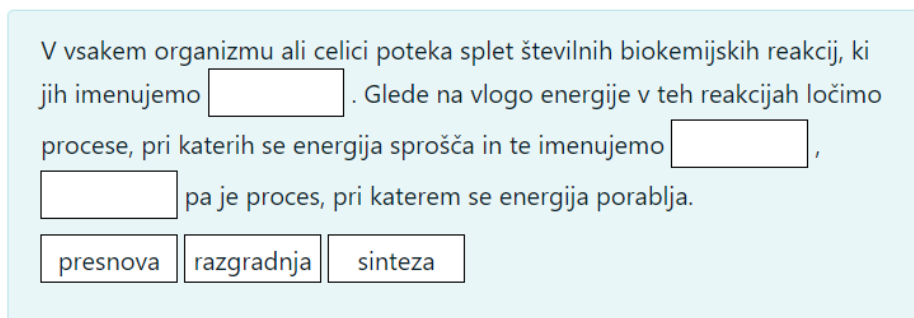
Slika 5: Povezovalni tip vprašanja

6. Povleci in spusti na sliko je naloga, kjer dijak slike ali besedilne oznake povleče in spusti na za to označeno mesto (Slika 6).



Slika 6: Vprašanje tipa Povleci in spusti na sliko (vir slike: 2)

7. Povleci in spusti v besedilo je tip naloge, kjer dijak besedilne oznake povleče in spusti na ustrezno mesto (Slika 7).



Slika 7: Vprašanje tipa Povleci in spusti v besedilo

3. Priprava dijakov

Ker se dijaki na naši šoli še niso srečali s preverjanjem znanja v obliki kviza v spletni učilnici Moodle, smo jim preko videokonference predstavili primer kviza. Pokazali smo jim vse možne tipe vprašanj, ki jih bomo uporabljali pri sestavljanju kvizov in jih pred njimi demonstracijsko rešili. Predstavili smo jim tudi, kako mi, kot skrbniki spletne strani, vidimo njihov rešen in oddan kviz, skupaj z oceno, odgovori in statistiko vseh oddanih testov.

Dijakinje in dijaki so bili na začetku zelo nesigurni vase, ko pa so rešili prvi kviz, so bili odzivi zelo pozitivni. Navdušilo jih je, da so takoj po oddaji kviza že dobili povratno informacijo v obliki številčne ali opisne ocene in da so imeli vpogled v popravljeno nalogo in so si lahko ogledali napake.

Reševanje kvizov je postala naša stalnica. Z njimi smo preverjali predznanje in tudi na novo pridobljeno znanje. Dijaki so postali vešč uporabe tega, za njih novega spletnega orodja, in bili

pri tem suvereni. To je tudi bil naš namen, saj tako niso imeli strahu, ko smo na ta način začeli z ocenjevanjem znanja.

Kviz, ki je bil namenjen ocenjevanju znanja, so dijaki pisali z uporabo brskalnika Safe Exam Browser. Namen tega je, da se v času pisanja kviza dijakom onemogoči vse dodatne funkcionalnosti na zaslonu, kar zmanjša možnost nedovoljenega prepisovanja. Med pisanjem smo bili povezani preko videokonference, z vključenimi kamerami.

4. Prednosti in slabosti preverjanja in ocenjevanja v spletni učilnici Moodle

Kvizi so zelo uporabni predvsem kot neformalna oblika preverjanja znanja. Z njimi dijaki sproti preverjajo svoje znanje in vidijo, kje je njihovo znanje slabo, kje imajo vrzeli v znanju in seveda tudi, katere vsebine razumejo in znajo. Za učitelja je to pomembna povratna informacija o znanju dijakov in tudi smernica za nadaljnje delo. Učitelj dobi informacijo, kje dijaki potrebujejo dodatno razlago. S tem je poučevanje lažje. Proučevanje rezultatov in analiz kvizov sicer zahteva veliko časa, je pa zato poučevanje kvalitetnejše.

S kvizi lahko znanje tudi ocenjujemo. Priporočljivo je, da smo z dijaki povezani preko videokonference, z vklopljenimi kamerami in uporabo brskalnika Safe Exam Browser. S tem zmanjšamo možnost uporabe nedovoljenih pripomočkov pri pisanju testa. Ko sestavimo kviz, lahko označimo možnost, da se vprašanja premešajo in tako niti dva dijaka nimata enake postavitev kviza.

Kljub naštetemu je realnost ocen pri pisanju na daljavo pod vprašajem, saj so nekateri dijaki zelo iznajdljivi pri iskanju rešitev, kako z manj učenja priti do boljše ocene.

Pri ocenjevanju znanja moramo biti pozorni, da ni preveč vprašanj. »Raziskave kažejo, da je smiselna meja za število vprašanj med deset in petnajst.« (Gerencner, 2008). Če je vprašanj preveč, lahko reševanje postane dolgočasno, motivacija pade in dijaki postanejo površni pri branju.

Kviz lahko časovno omejimo. Lahko podaljšamo čas pisanja za dijake, ki imajo z odločbo tako določeno. Za učitelja je zelo uporabna tudi končna statistika, ki jo dobimo takoj, ko dijaki oddajo kviz.

»Priprava kviza nam vzame veliko časa, vendar je prihranek časa z vsako izvedbo večji.« (Jedrinović, 2020) Vprašanja se namreč shranjujejo v zbirki vprašanj, od koder jih lahko vstavljamo v katerikoli nov kviz, ki ga sestavljamo.

Če povzamemo po Flogieu (2016), osmišljena uporaba sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) vnaša v šolski prostor novo dodano vrednost.

Po Kocnu (2016) ni zanemarljiv tudi ekonomski in ekološki prihranek, saj ne uporabljamo papirja.

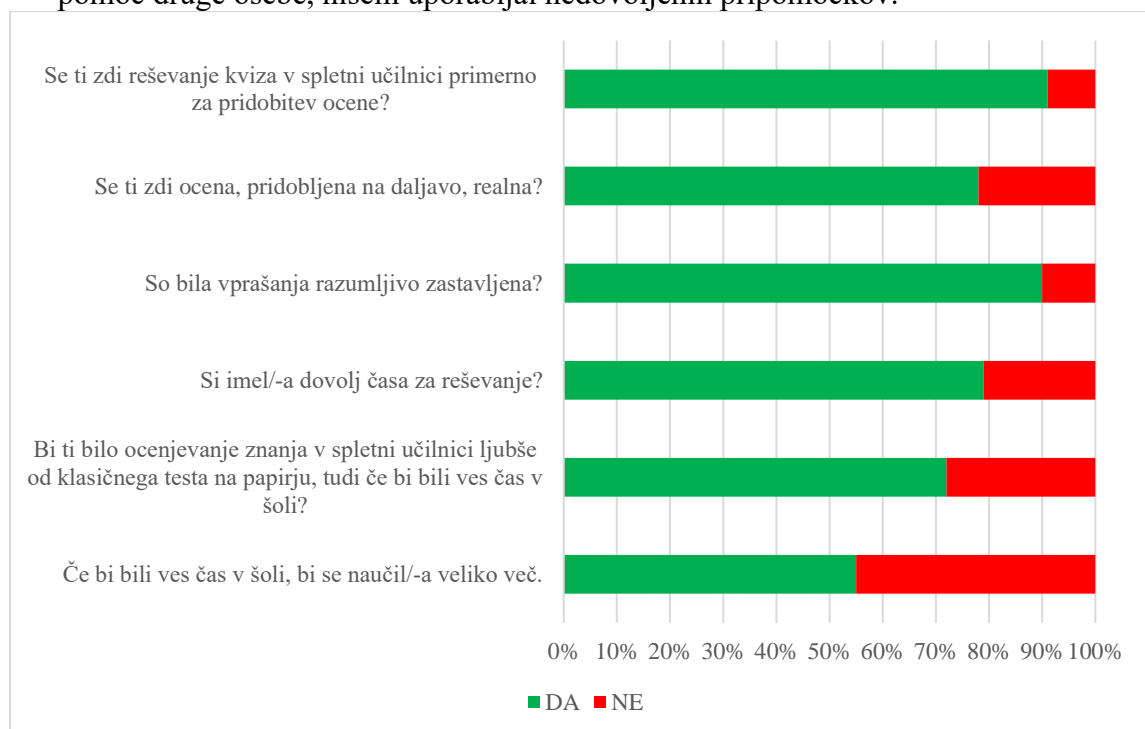
5. Zaključek

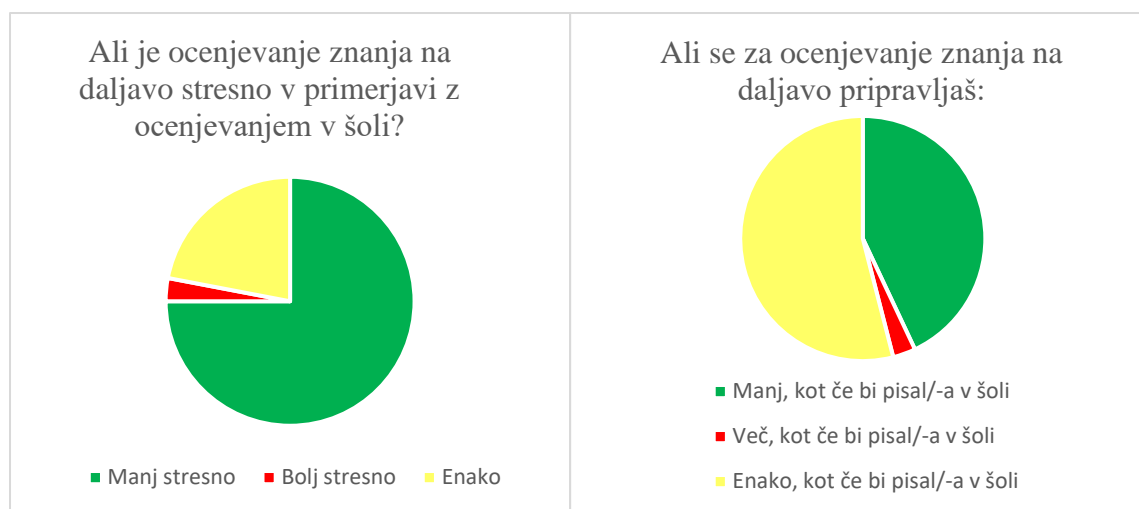
Naše mnenje je, da so kvizi v spletni učilnici Moodle zelo primerni za preverjanje znanja, saj dijaki lahko preko njih spremljajo svoj napredek, za učitelja pa je to uporabna povratna informacija. Za ocenjevanje znanja, kadar je to na daljavo, je ta metoda manj primerna, ker ocene v primerjavi z ocenjevanjem v šoli niso vedno realne. Pri ocenjevanju na daljavo so ocene praviloma višje. V kolikor pa je takšno ocenjevanje možno izpeljati v šolski računalniški

učilnici, pa ima sigurno svoje prednosti. Dijaki so zadovoljni, ker imajo takojšnjo povratno informacijo o svojem znanju, učitelju pa je prihranjen čas ročnega popravljanja nalog. Pozitiven odnos dijakov do takšnega načina ocenjevanja je razviden tudi iz ankete (Slika 8 in slika 9).

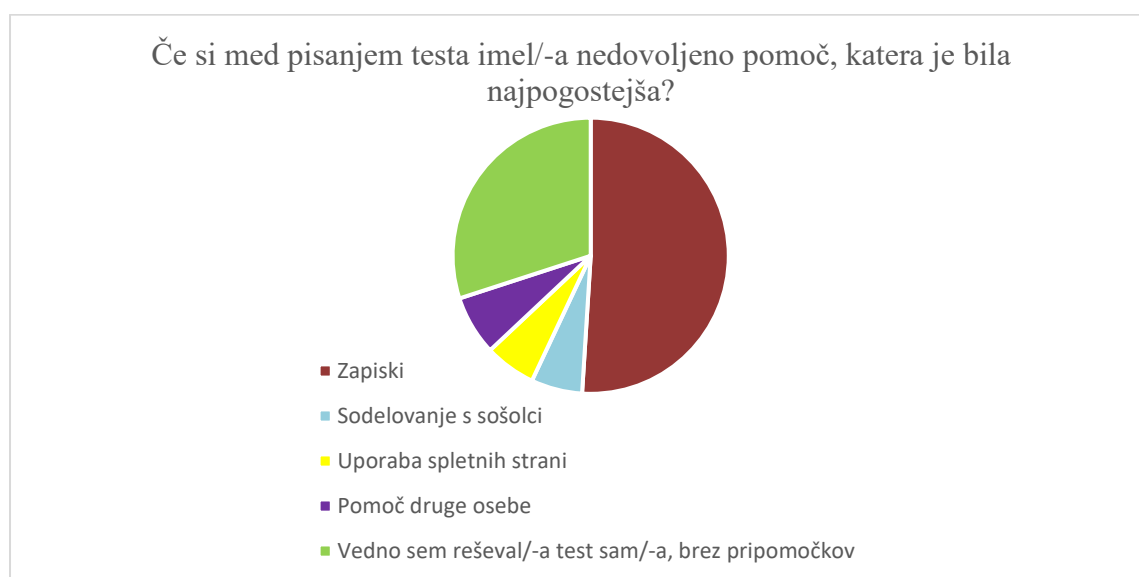
Za konec bomo predstavili rezultate ankete (Slika 8 in slika 9), v katerem so dijaki podali svoje mnenje o takem načinu ocenjevanja. Dijaki so anketo rešili ob koncu šolskega leta. Anketo je rešilo 67 dijakov. Odgovoriti so morali na 9 vprašanj:

1. Se ti zdi reševanje kviza v spletni učilnici primerno za pridobitev ocene?
2. Se ti zdi ocena, pridobljena na daljavo, realna?
3. So bila vprašanja razumljivo zastavljena?
4. Si imel/-a dovolj časa za reševanje?
5. Bi ti bilo ocenjevanje znanja v spletni učilnici ljubše od klasičnega testa na papirju, tudi če bi bili ves čas v šoli?
6. Če bi bili ves čas v šoli, bi se naučil/-a veliko več.
7. Ali je ocenjevanje znanja na daljavo bolj, manj ali enako stresno v primerjavi z ocenjevanjem v šoli?
8. Ali se za ocenjevanje znanja na daljavo pripravljaš več, manj ali enako, kot če bi pisal v šoli?
9. Če si med pisanjem testa imel/-a nedovoljeno pomoč, katera je bila najpogostejša? Tu so imeli več možnih odgovorov: zapiski, sodelovanje s sošolci, uporaba spletnih strani, pomoč druge osebe, nisem uporabljal nedovoljenih pripomočkov.





Slika 8: Rezultati ankete Ocenjevanje znanja v Moodle



Slika 9: Rezultati ankete Ocenjevanje znanja v Moodle

6. Literatura

- Cigut, J. (2016). *Raba spletnih učilnic in e-gradiv pri obveznih osnovnošolskih predmetih z biološko vsebino* (Diplomsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=99980>
- Flogie, A. (2016). *Vpliv inovativnega izobraževanja in informacijsko-komunikacijske tehnologije na spremembe pedagoške paradigme* (Doktorska disertacija). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=120133>
- Gerenčer, K. (2008) *Kvizi v spletni učilnici Moodle* (Diplomska naloga, Fakulteta za matematiko in fiziko). Pridobljeno s https://lokar.fmf.uni-lj.si/www/osebno/OpravljenDiplome/KlaudijaGerencer_diploma-končna.pdf
- Jedrinović, S. (27. 8. 2020). *Varno ocenjevanje s kvizi v spletni učilnici* [Video]. Slovensko izobraževalno omrežje. Pridobljeno na <https://podpora.sio.si/varno-ocenjevanje-s-kvizi-v-spletni-ucilnici-webinar-4/>
- Kocen, Ž. (2016). *Načrtovanje in izvedba učenja na daljavo* (Diplomsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=94290>

Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Viri slik:

Pridobljeno na <https://sl.sodiummedia.com/4078248-nucleotide-what-is-it-the-composition-structure-number-and-sequence-of-nucleotides-in-the-dna-chain>

Bodi eko. (n. d.). *Okužbe sečil ter vnetja sečil – kako jih učinkovito odpravimo?*. Pridobljeno na <https://www.bodieko.si/okužbe-vnetje-secil>

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Šetina je profesorica biologije in kemije. Na Srednji gostinski in turistični šoli uči biologijo, naravoslovje in vzgojo za zdravje.

VII
**CHALLENGES IN LANGUAGE AND
LITERATURE TEACHING**

**IZZIVI POUČEVANJA JEZIKA
IN KNJIŽEVNOSTI**



Uporaba bralnih učnih strategij za uspešnejše učenje – tudi na daljavo

The Use of Reading and Learning Strategies for a more Successful Learning - Including Distance Learning

Petra Dešman Senčar

*Osnovna šola Rodica
petra.desman@guest.arnes.si*

Povzetek

Branje je temeljno orodje za učenje. Za učinkovito učenje z branjem je pomembna uporaba bralnih učnih strategij, ki učencem pomagajo pri doseganju učnega cilja. Tisti učenci, ki se tega zavedajo, imajo dobro razvite metakognitivne strategije in nadzorujejo svoj proces učenja. Odgovornost za poznavanje načinov učenja je v prvi vrsti učiteljeva. Pri izvajanju svojega pouka mora bralne učne strategije načrtno poučevati, od učencev pa na nek način zahtevati njihovo uporabo, tukaj pa se začne tudi odgovornost učencev za njihov uspeh pri učenju – uporaba strategij učenja pri konkretnem predmetu.

V članku je predstavljen eden od dejavnikov, ki vpliva na kakovost pridobljenega znanja in uspešnost učenja – bralne učne strategije. Prikazan je pomen njihovega poznavanja in uporabe pri učenju ter konkretni primeri le-teh pri učenju zgodovine. Pedagoška praksa kaže, da je nujno potrebno učence na prehodu na predmetno stopnjo naučiti uporabe bralnih učnih strategij, nato pa le-te konstantno utrjevati in jih nadgrajevati. Šele, ko bodo učenci usvojili načine učenja, bodo pri učenju lahko tudi uspešni. V času, ko se šole pogosto zapirajo zaradi epidemije in so učenci deloma prepuščeni samostojnemu učenju, jim znanje o uporabi bralnih učnih strategij predstavlja temelj, na katerem bodo lahko gradili svoje znanje. Če tega temelja ni, jim bo že sicer težka situacija, postala še težja. Torej, naučimo učence učiti se.

Ključne besede: bralne učne strategije, tehnike učenja, učenje na daljavo, učenje učenja, učenje zgodovine, učinkovito učenje.

Abstract

Reading is a fundamental learning tool. For effective learning by reading, it is important to use reading learning strategies that help students achieve their learning goal. Those students who are aware of that have well-developed metacognitive strategies and control their learning process. The responsibility for knowing the ways of learning is primarily with the teacher. In the implementation of their lessons, the teacher must systematically teach reading and learning strategies and in some way require students to use them, and this is where students' responsibility for their learning success begins - the use of learning strategies in a specific subject. The article presents one of the factors influencing the quality of acquired knowledge and learning success – the reading learning strategies. The importance of their knowledge and use in learning is shown, as well as concrete examples of them in learning history. Pedagogical practice shows that it is essential to teach students the use of reading and learning strategies in the transition to the subject level in primary schools, and then to constantly consolidate and upgrade them. Only when students learn the ways of learning, they will be able to be successful in learning. During this time when schools are often closed due to the epidemic and students are partly left to independent learning, knowledge of the use of reading learning strategies is the base on which they will be able to

build their knowledge. Without this base, the otherwise difficult situation will become even more difficult for them. So, let's teach students to learn.

Keywords: distance learning, effective learning, learning history, learning techniques, learning to learn, reading and learning strategies.

1. Uvod

Šolanje od doma? Za osnovnošolce? Prosim? Ja, to je spomladi 2020 postala naša nova realnost. Vsi – otroci, učitelji in starši smo bili vrženi v morje neznanega. Plaval je sprva vsak po svoje, kakor je znal in zmoget. Bilo je težko, včasih zelo težko. S skupnimi močmi, veliko mero razumevanja drug drugega, z ogromno količino dela, s spoznavanjem sveta tehnologije ter mobilnih aplikacij in zaupanjem drug v drugega smo zmoqli.

S prihodom drugega in nato še tretjega zaprtja šol smo učitelji vedno bolj ugotavljali, da tehnologija in raznovrstne aplikacije ne morejo nadomestiti živega stika med ljudmi. Videokonference so dober priblišek realnosti, a ni isto.

Kaj pa znanje naših otrok? Je primerljivo s tistim, ki so ga usvojili v šoli v živo? Dejavnikov, ki vplivajo na količino in kvaliteto znanja, ki ga je posameznik odnesel iz šolanja na daljavo je veliko. V članku se osredotočamo na enega od teh dejavnikov, ki pomembno vpliva na kvaliteto znanja, ki ga učenec pridobi s samostojnim učenjem – le-tega je bilo v času izobraževanja na daljavo veliko. Predstavljene bodo bralne učne strategije, pomen njihovega poznavanja in uporabe pri učenju ter konkretni primeri le-teh pri učenju zgodovine.

Bralne učne strategije spadajo v okvir ene od vseživljenjskih ključnih kompetenc, in sicer v učno kompetenco, ki spada tudi med osem ključnih kompetenc, ki jih je opredelil Svet Evropske unije v Priporočilih o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje z dne 22. maja 2018. Posameznik bi moral poznati učne strategije, ki najbolj ustrezajo njegovemu učnemu stilu. Kompetenca učenja vključuje sposobnost prepoznati svoje zmožnosti in potencialne, razvijati kritično mišljenje in se odgovorno odločati. Nanaša se tudi na sposobnost samostojnega učenja in vztrajanja pri učenju. Ni samoumevno, da učenci vse to že znajo – potrebno jih je učiti in naučiti, kateri načini učenja obstajajo in kako jih uporabiti, da bodo pri učenju uspešni. Pri tem pa ne gre pozabiti, da je odgovornost obojestranska, učiteljeva in učenčeva.

2. Bralne učne strategije – recept za uspešno učenje

2.1 Dobro branje – osnova uspešnega učenja

Branje je zahteven proces, ki je zelo pomemben pri pridobivanju znanja. V šolskih programih ostaja najbolj pomembno sredstvo pri učenju in v tej funkciji zahteva, da bralec uporablja učinkovite bralne in učne strategije, ki mu pomagajo, da se informacije nauči in jih tudi uspešno uporabi (Pečjak in Gradišar, 2002). Čeprav vse bolj v ospredje prihaja računalniška tehnologija, ostaja večšina branja primarna oblika usvajanja informacij pri učenju (Pečjak, 1993).

Učno uspešni učenci svoj proces branja za učenje nadzirajo ter pri tem uporabljajo številne in raznovrstne bralne učne strategije. Bralne učne strategije se kot del samoregulacijskega

učenja razvijajo z dozorevanjem in formalnim izobraževanjem (Pečjak in Košir, 2003). Izhajajoč iz te trditve je učence v osnovni šoli potrebno naučiti uspešnih strategij učenja. Učna uspešnost učencev v vseh obdobjih šolanja je odvisna od dobro usvojene veščine branja (Ontario, 2003, v Košak Babuder, 2012).

S. Pečjak in K. Košir (2003) sta navedli izrazitejšo uporabo strategij med branjem in po branju pri deklicah, prav tako pa s starostjo otrok narašča tudi znanje o učnih strategijah in uporaba le-teh.

Bralno pismen človek je tisti, ki tekoče bere, obenem razume, kaj bere in zna posledično razviti tudi svoje mnenje o besedilu, ki ga je prebral. Sposoben mora biti besedilo povzeti, se iz njega učiti ter naučeno uporabiti v vsakodnevem življenju (Pečjak in Gradišar, 2002)

2.2 Definicija bralnih strategij

Bralne strategije so pomemben del bralnega procesa takrat, ko posameznih uporablja branje z namenom učenja novih podatkov. Strategija je način, kako bomo dosegli zastavljeni cilj in tudi pri učenju novih informacij ni nič drugače – potrebno je imeti dobro strategijo (Čižman, 2016).

Pečjak in Gradišar (2012) navajata, da so učne strategije kombinacija ali zaporedje učnih aktivnosti, ki so usmerjene v cilj in jih učenec sam od sebe uporablja in tudi spreminja, če situacija tako zahteva. Ključnega pomena je tudi, da učenci dobro poznajo zahteve svojega učitelja, saj bodo v tem primeru točno vedeli na kaj morajo biti pozorni v besedilu, prav tako bodo uporabljali različne strategije za razumevanje besedila.

2.2.1 Delitev bralnih učnih strategij

Pogosto bralne učne strategije delimo po kriteriju miselnih procesov, ki sodelujejo pri učenju. Pečjak in Gradišar (2002) jih delita v dve skupini: kognitivne - primarne (le-te pomagajo učencu razumeti nove informacije in jih med seboj povezovati – bralne učne strategije) ter metakognitivne - kontrolne (učenec se zaveda cilja svojega učenja, hkrati pa ve, katero strategijo uporabiti, da bo cilj dosegel). Za uspešno učenje bi moral učenec uporabljati kombinacijo različnih strategij. Učenec, ki je pri tem uspešen, je sposoben sam izbirati strategije in jih povezovati v kombinacijo, ki mu bo pomagala doseči želeni cilj (Čižman, 2016).

Pečjak in Gradišar (2012) sta bralne strategije razdelili še v tri skupine. Prva je bralna strategija pred branjem, ki vključuje predznanje učenca. Če predznanja ni, gre le za učenje na pamet, informacije pa se hitro pozabijo. Učencem je potrebno torej pomagati aktivirati predznanje in jim tako postaviti okvir za razmišljanje ter določiti cilj/ namen učenja. Druga bralna strategija je strategija med branjem. Vključuje podčrtovanje ključnih in novih informacij, pisanje obrobni razlag in postavljanje vprašanj med branjem. Tretja strategija pa je bralna strategija po branju. Le-ta učencu pomaga, da zna določiti bistvo prebranega in zmore besedilo kritično presojeti. Ta strategija vključuje odgovarjanje na lastna ali učiteljeva vprašanja, pogovor, povzemanje vsebine s povzetki, grafične ponazoritve (miselni vzorci, pojmovne mreže).

2.3 Metakognicija pri branju in bralnem razumevanju

S. Pečjak in A. Gradišar (2002) definirata metakognicijo kot sposobnost razumevanja lastnega učnega procesa in potreb. Pomaga nam pri organiziranju lastnega učenja in strategij,

ki jih bomo pri tem uporabili, prav tako sodeluje pri našem učinkovitem upravljanju z informacijami, ki jih sprejmemo. Bizjak (2013) pa pravi, da je metakognicija sposobnost načrtovanja, spremljanja in reflektiranja lastnega procesa učenja. Učenec razmišlja o učni snovi in strategijah učenja. Svoje učenje je sposoben zavestno usmeriti tako, da bo čim bolj uspešen.

Pri branju nam metakognicija lahko pomaga, da razmišljamo o tem, kaj beremo in kakšne strategije lahko pri tem uporabljamo (Singhal, 2001).

S. Pečjak (1999) meni, da so metakognitivne strategije fleksibilen načrt, ki pomaga pri učinkovitem branju. Bralec mora najprej obvladati strategije, nato pa jih učinkovito in avtomatično uporablja pri poznanih besedilih in se jih bolj zaveda pri zahtevnih besedilih.

3. Učinkovite bralne učne strategije za učenje zgodovine

Pri učinkovitem učenju zgodovine je kognitivni vidik (uporaba bralnih učnih strategij) učenja zelo pomemben, saj se nanaša na spodbujanje sposobnosti za reševanje problemov, na sposobnost odločanja ter na sposobnosti kritičnega, analitičnega in ustvarjalnega učenja. Z analitičnim mišljenjem učenec razčleni neko učno situacijo in postavi realne učne cilje, z ustvarjalnim mišljenjem uvidi nove odnose (trditve, iz katerih se izpelje določene sklepe), kritično mišljenje mu pomaga pri izbiri ustreznih poti pri reševanju problemov, odločati pa se mora pri izboru ciljev in strategij učenja (Babič, 2015). Rezultat uporabe različnih kognitivnih strategij se odraža v kakovosti napora, ki ga učenec vlaga v učenje (Bizjak, 2013).

Ni samoumevno, da bodo učenci s prihodom na predmetno stopnjo že poznali učne strategije oz., da se že znajo učiti – tega jih je treba naučiti. Na predmetni stopnji se srečajo z vsebinsko obsežnimi predmeti (zgodovina je eden takšnih), ki terjajo od učencev izbor ustrezne strategije učenja. Ta pot je zahtevna in terja dobršno mero vztrajanja pri učencih, učitelj pa ima nalogo, da učence na tej poti spremlja in jim sproti podaja povratne informacije o njihovem napredku. Vse to počne vzporedno s podajanjem snovi.

3.1 Primeri bralnih učnih strategij pri učenju zgodovine

Za učenje zgodovine (in sorodnih predmetov) so ustrezne različne bralne učne strategije. V nadaljevanju so navedene tiste, ki se jih najpogosteje uporablja pri pouku in k uporabi katerih navajamo tudi učence.

3.1.1 Strategija pred začetkom učenja

Pred branjem (učenjem) je učinkovita strategija **VŽN** (kaj že vem, kaj želim izvedeti, kaj sem se naučil/naučila). Učenci pred branjem (učenjem) izpolnijo prva dva stolpca razpredelnice VŽN, po branju (učenju) pa še tretjega, s katerim se opravi tudi metakognitivni vidik učenja (Pečjak in Gradišar, 2012). Primer učenčevega izdelka VŽN je prikazan na sliki 1.

Kaj že vem? (Aktiviranje predznanja, spodbujanje motivacije)	Kaj želim izvedeti? (Spodbujanje motivacije)	Kaj sem se novega naučil/-a?
Učenec se vpraša: kaj je to, kaj o tem že vem, okvirno se seznanim s cilji in vsebino, aktiviram predznanje. Vpraša se, ali pozna ustrezne bralne učne strategije, če ne, koga prosi za pomoč.	Učenec se vpraša, kakšen je pomen znanja, spretnosti, veščin, zmožnosti, vrednot.	Učenec stolpec izpolni pri povzemanju snovi in izpostavljanja bistva kot tudi za refleksijo in (samo)vrednotenje učenja in znanja.

KAJ ŽE VEM O REFORMACIJI NA SLO?	KAJ BI ŽELIM IZVEDETI?	KAJ SEM SE NAUČIL?
<ul style="list-style-type: none"> - 1550 Prvina Inubart (ABEG, KAT) - Jurij Dalmatin (PREVOD) - Jodan Pichon (Z. URICE) - Yelostjanz Knež (OTR. BIBLIJA) - Jermova Knez (PROTIREF) 	<ul style="list-style-type: none"> - poteki? - koliko ljudi je podprlo/prestopilo? - kje so bili najbolj aktivni? - kateri duhovniki so podprli - ome reformacije (PROTIREF) 	<ul style="list-style-type: none"> - ome reformacije - potek, razvoj luteranstva pri nas (prej sem poznal le nekaj glavnih imen, letnic, krajev in zgodovinski dejstva) → madgradil iz drsteje izmanje - posledice razvoja luteranstva

Slika 1: Primer VŽN pri učenju poglavja o reformaciji na Slovenskem

3.1.2 Strategije med učenjem

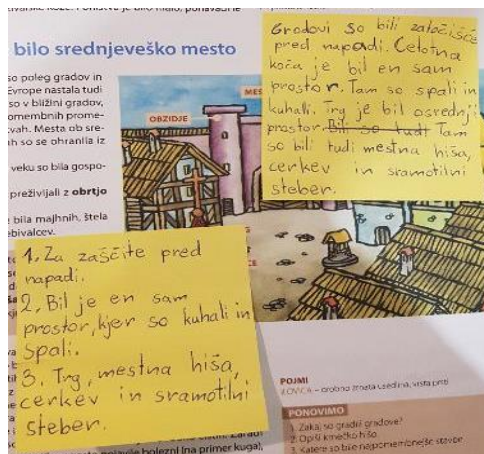
Med branjem (učenjem) so za delo z zgodovinsko literaturo in viri najbolj ustrezne tri bralne učne strategije:

- **Študijsko branje** zahteva natančno branje in podčrtovanje ključnih besed in besednih zvez. Pri učencih, ki si učbenike izposojajo iz šolskega učbeniškega sklada je podčrtovanje ključnih besed v učbeniku pravzaprav brezpredmetno, saj pisanje po učbenikih ni dovoljeno.

- **Strategija obrobnih razlag** pomeni, da si učenec piše zapiske in opombe ob rob besedila (npr. s pomočjo samolepilnih lističev). Ti zapiski lahko vključujejo tudi razlago besed, povzetek besedila, vprašanja (Pečoler, 2013).

Te strategije se v svoji pedagoški praksi poslužujem zelo pogosto in izkazala se je kot izjemno uspešna pri učenju v šolskih prostorih, šolanje na daljavo, kjer je bilo samostojnega dela veliko, pa je uspešnost tega načina dela samo še potrdilo. Vzporedno z razlago zgodovinske snovi v skladu z učnim načrtom, z učenci načrtno izvajamo tudi učenje bralnih strategij. Zavedati se je potrebno, da je to, poleg dobre razlage, edini način, ki učence pripelje ne samo do dobrega znanja, temveč jih nauči tudi, kako se z obsežnejšim besedilom tudi uspešno soočiti in usvojiti potrebne informacije. Znanje o tem, kako se pravilno učiti pa je temelj za kvalitetno učenje ne samo zgodovine, temveč vseh splošnoizobraževalnih predmetov. S tovrstnim

učanjem učence seznanimo v 6. razredu, njihovo znanje pa nadgrajujemo skozi ostale razrede OŠ, tudi z drugimi vrstami bralnih strategij. Primer uporabe te strategije je prikazan na sliki 2.

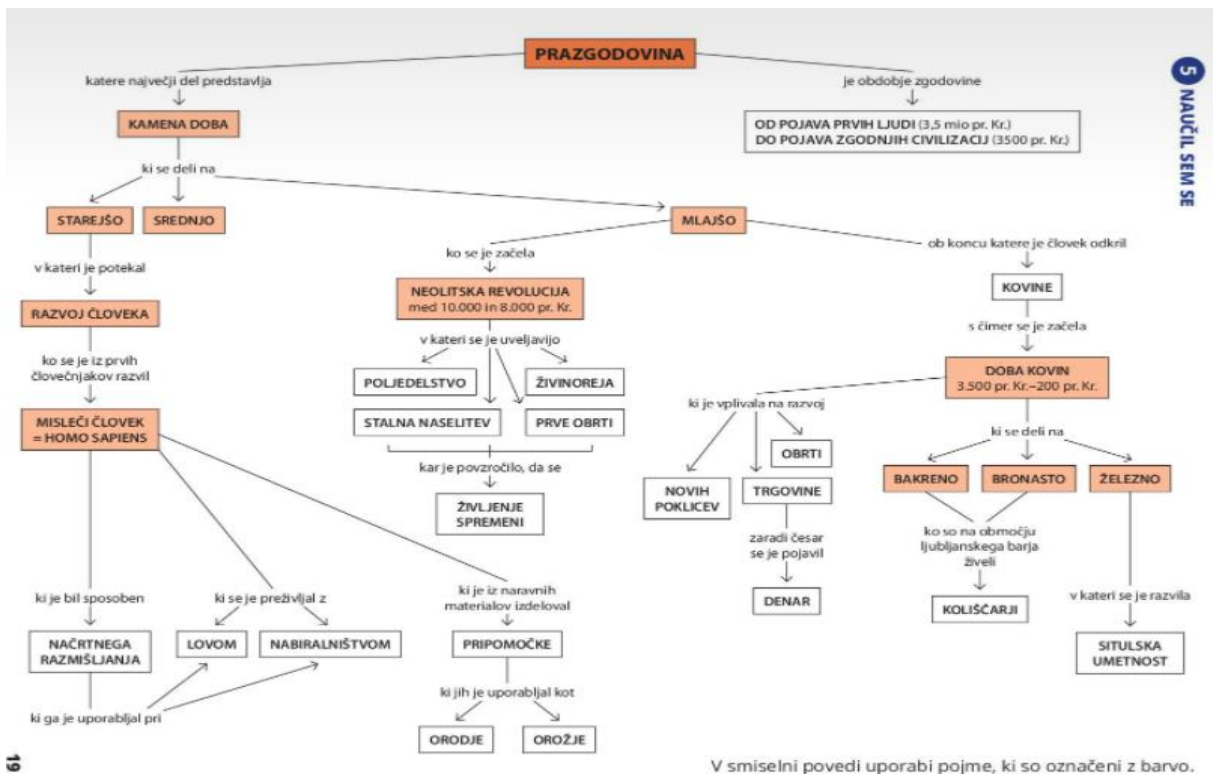


Slika 2: Primer obrobnih izpiskov na samolepilnih lističih

- **Branje z razumevanjem** je strategija, pri kateri se učenec vpraša, kaj že ve o učni snovi, sledi branje in podčrtovanje ključnih besed, nato postavljanje vprašanj in aktualizacija (Pečjak in Gradišar, 2012)

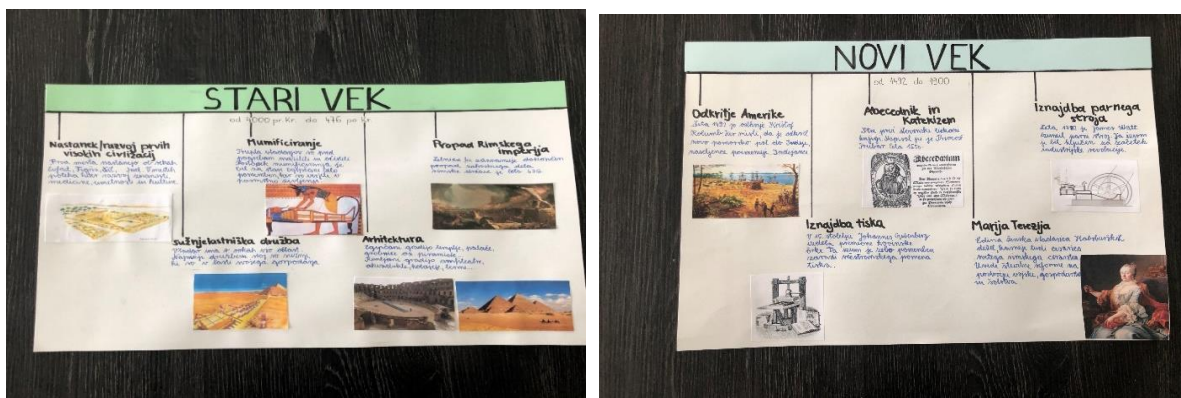
3.1.3 Strategije po učenju (branju)

Po branju (učenju) učenci ključne besede ali besedne zveze ter pomembne informacije lahko izpišejo tudi v obliki različnih grafičnih organizatorjev. Pri učenju zgodovine v osnovni šoli so se kot ustrezne izkazale **pojmovna mreža** (slika 3), **časovni trak z linearnim zaporedjem** in **ribja kost**. Vsi načini spadajo med kompleksnejše bralne učne strategije. Učence je uporabe le-teh potrebno naučiti, uspeh pa bo zagotovljen z deljeno odgovornostjo obeh akterjev (učitelja in učenca). Učiteljeva naloga je, da učenca nauči uporabljati določeno bralno strategijo, učenčeva odgovornost pa je, da se uri v uporabi le-te.



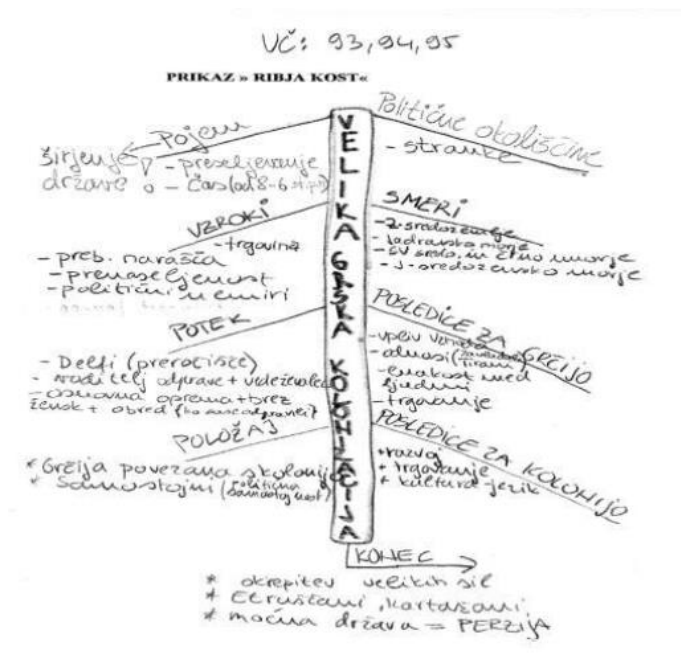
Slika 3: Primer pojmovne mreže za poglavje o prazgodovini (Razpotnik, 2019)

S časovnim trakom se konkretizira abstrakten pojem časa (slika 4), prikaže se zaporedje med dogodki, omogoči se časovna predstavljalnost. To strategijo lahko uporabljamo v 6. razredu, ob koncu šolskega leta, ko z učenci že predelamo vseh pet zgodovinskih obdobij in spoznajo bistvene značilnosti le-teh. Dogodke, ki jih učenec vključi v časovni trak, izbere sam, pomembno pa je, da so umeščeni v pravilno obdobje in v pravilnem sosledju, glede na čas dogajanja. Vsak dogodek na kratko (1-2 povedi) tudi opiše, s čimer se že navajajo na iskanje bistva v sicer daljšem opisu dogodka.



Slika 4: Primer dela zgodovinskega časovnega traku za obdobje starega in novega veka

Strategija ribje kosti (slika 5) se uporablja za prikaz vzročno-posledičnih odnosov ali pozitivnih in negativnih lastnosti določenega pojava/dogodka.



Slika 5: Primer ribje kosti za poglavje grške kolonizacije

3.2 Kako učencem razložiti, kaj je bistvo in kaj ključna beseda?

Pečjak in Gradišar (2012) izraz bistvo pojasnjujeta tudi z uporabo naslednjih izrazov: glavna ideja, osrednja ideja, osrednja misel. Bistvo se nanaša na bistvene, ključne informacije, s katerimi se povzame besedilo, da se ga lažje razume in zapomni. Bistvo ni le ena beseda, ampak je izraženo v najmanj eni povedi. Razlikovati je treba med bistvom in ključno besedo. S ključno besedo skušamo bistvo povzeti z eno besedo ali besedno zvezo. Pri učenju se vedno najprej opredeli bistvo besedila z glavno idejo ali bistvenim sporočilom in šele nato se iz bistva opredeli ključne besede ali besedne zveze, ki bodo imele tako ustrezno ozadje glede na besedilo.

3. Zaključek

Branje je temeljno orodje za učenje. Za učinkovito učenje z branjem je pomembna uporaba bralnih učnih strategij, ki učencem pomagajo pri doseganju učnega cilja. Tisti učenci, ki se tega zavedajo, imajo dobro razvite metakognitivne strategije in nadzorujejo svoj proces učenja. Odgovornost za poznavanje načinov učenja je v prvi vrsti učiteljeva. Pri izvajanju svojega pouka mora bralne učne strategije načrtno poučevati, od učencev pa na nek način zahtevati njihovo uporabo, tukaj pa se začne odgovornost učencev za njihov uspeh pri učenju.

Sodobni čas pred učitelja postavlja številne nove izzive, poleg tega pa smo obremenjeni z izvajanjem obsežnih učnih načrtov in nemalokrat smo le posredovalci znanja. V obilici vsega pa ni časa za tisto, kar bi morale biti temelj vsega učenja - učenje o učenju.

Pedagoška praksa učiteljice zgodovine kaže, da je nujno potrebno učence na prehodu na predmetno stopnjo naučiti uporabe bralnih učnih strategij, nato pa le-te konstantno utrjevati in jih nadgrajevati. Šele, ko bodo učenci usvojili načine učenja, bodo pri učenju lahko tudi uspešni.

V času, ko se šole pogosto zapirajo zaradi epidemije in so učenci deloma prepuščeni samostojnemu učenju, jim znanje o uporabi bralnih učnih strategij predstavlja temelj, na

katerem bodo lahko gradili svoje znanje. Če tega temelja ni, jim bo že sicer težka situacija, postala še težja. Torej, naučimo učence učiti se.

4. Literatura in viri

- Babič, D. (2015). Spodbujanje kompetence učenje učenja pri pouku zgodovine. V: *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja – Zgodovina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bizjak, C. (2013). Učenje učinkovitega učenja v sodobni šoli. V: *Zgodovina v šoli, letnik 22, št. 1–2*, str. 8.
- Čižman, K. (2016). *Bralne učne strategije pri učencih s specifičnimi učnimi težavami in brez specifičnih učnih težav v 7. razredu osnovne šole* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12(4), 49-70.
- Pečoler, L. (2013). Učbenik – aktivni pripomoček pri pouku. V: *Zgodovina v šoli, letnik 22, št. 1–2*, str. 13–20.
- Razpotnik, J.M. in Plazar, A. (2019). *Potujem v preteklost 7 – učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett
- Singhal, E. (2001). *Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. The reading matrix*, 1(1), 1-23. Pridobljeno s: http://www.readingmatrix.com/archives_vol1_no1.html.
- Svet Evropske unije. (2018). *Priporočilo sveta z dne 22.maja2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Pridobljeno s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Kratka predstavitev avtorja

Petra Dešman Senčar je po izobrazbi profesorica pedagogike in zgodovine. Na OŠ Rodica v Domžalah poučuje zgodovino, izbirni predmet OPK, izvaja dodatni pouk iz zgodovine in je mentorica številnim raziskovalnim nalogam iz področja zgodovine. S svojim delom poizkuša mlade navduševati za preteklost, hkrati pa veliko časa pri delu z učenci namenja učenju učenja.

Spodbujanje branja in vpliv na razvoj bralne pismenosti (v času šolanja na daljavo)

Encouraging Reading and its Influence on Reading Literacy during (Online) Education

Polona Medvešek

OŠ Trbovlje
polona.medvesek@ostrbovlje.si

Povzetek

Bralna in informacijska pismenost, bogatenje besednega zaklada in tvorba zapletenih stavčnih struktur vodijo do višje pismenosti, s tem pa posameznik lažje dosega lastne cilje in postane empatičen. Med šolanjem na daljavo še bolj poudarjamo pomen branja z ugodnim učinkom na posameznika, saj pomeni odmik od elektronskih naprav. Učenci, ki nimajo usvojene tehnike branja, se srečujejo z vrstami težav, saj slabo berejo z razumevanjem, porabijo preveč časa, ob besedilih, predvsem umetnostnih, pa niso sposobni kritično razmišljati in se vživeti v različne vloge. Stremimo k opolnomočenju, z različnimi aktivnostmi in vrstami nalog spodbujamo zanimanje za branje, knjigo ter za vrednote, ki so povezane s prepričanjem, da je branje zelo in vsestransko pomembno. Na razvijanje bralne kulture najprej vplivajo starši in družinske navade, nato pa učitelji in šolsko okolje; na zadnje pade vsa odgovornost. Branju na splošno ljudje v našem okolju večinoma ne pripisujejo pomembne vloge, njihova naravnost pa najbolj vpliva na razvoj bralne pismenosti posameznika. Nizkih ocen pri različnih predmetih niti učenci niti starši ne pripisujejo slabo usvojenim bralnim tehnikam. Težava je tudi v množični in vsestranski uporabi elektronskih naprav, ki izpodrivajo pisanje, skladno s pravopisno normo. Kljub delovanju na različnih področjih za spodbujanje funkcionalne pismenosti so rezultati skrb vzbujajoči. Večina posameznikov nima temeljnega znanja in spretnosti za uspešno delovanje v življenju, manjka pa tudi interes za osebni razvoj. Pri bralnih treningih, dodatnem in dopolnilnem pouku načrtno razvijamo bralno pismenost, se urimo v sprejemanju, razumevanju in tvorjenju jezikovnih in nejezikovnih sporočil. Staršem in vsem učiteljem nudimo strokovno podporo, timsko se povezujemo znotraj kolektiva in na občinski ravni, da bi izboljšali bralno-pisne dosežke učencev.

Ključne besede: bralni trening, bralna kultura, interpretativno branje, spodbujanje branja, vpliv staršev.

Abstract

Reading and ICT literacy, using rich vocabulary and forming complex sentence structures lead to a higher level of literacy and thus enable an individual to achieve personal goals with greater ease and to become empathic. Reading and its positive impact on an individual is stressed even more during online education as it signifies a step away from electronic devices. Students who have not sufficiently acquired reading techniques encounter a number of problems as they display poor reading comprehension, spend too much time on tackling reading texts and are unable to show a critical attitude or put themselves in different roles, especially when it comes to literary texts. We aim at students to acquire reading skills, use various activities and tasks to encourage interest in reading, books and values relating to the conviction that reading is a highly important and versatile skill. The development of reading culture is first and utmost impacted by the parents and habits within the family, next by the teachers and the school

environment, with all the responsibility lying on the latter. Reading is generally not considered a highly important skill in our living space although it is the attitude and orientation of an individual that mostly affects the development of reading literacy in a person. Neither students nor parents will generally attribute low grades in different school subjects to poorly acquired reading techniques. The problem also lies in the mass and versatile use of electronic devices which almost completely replaces traditional writing and negatively impacts the spelling norm. Despite strong efforts in various fields to encourage functional literacy, we witness alarming results. Most individuals do not display basic knowledge and skills to achieve a certain level of success in their lives, there is also lack of interest in personal development. In reading training, additional and supplementary instruction, we actively develop reading literacy, train in the reception, understanding, and production of language and non-linguistic messages. We offer professional support to parents and all teachers. We also collaborate with co-workers and at the municipal level to improve pupils' reading and writing.

Keywords: encouraging reading, interpretative reading, parental influence, reading culture, reading sessions.

1. Uvod

Pomen branja in bralne kulture omenjajo in poudarjajo že vzgojitelji v vrtcu. Družina je pomembno socialno in kulturno okolje posameznika v različnih razvojnih obdobjih (Brockmeier, 2000). Odnosi med posamezniki v družini so namreč celoviti in tudi vseživljenjski ter trajni skozi generacije (Pratt in Fiese, 2004).

Pomembno je, kakšen bralni model predstavljajo otrokom starši in ljudje, s katerimi bivajo, ali se v svojem okolju pogosto srečujejo s knjigo, torej imajo doma dovolj raznovrstne zanimive literature, če jim odrasli prebirajo pravljice za sprostitve ob večerih in se z njimi pogovarjajo o prebranem, ali starši razvijajo branje kot vrednoto in vzbujajo v svojih otrocih interes za branje, pomembno je tudi, če skupaj s starši obiskujejo knjižnico. Vse naštetu je povezano z višjo bralno pismenostjo, kar se kaže ob vstopu v šolo in naprej v višjih razredih, ko pri veliki večini praviloma interes za branje precej upade, sploh v obdobju, ko so knjige zamenjale elektronske naprave. Branje za učence zadnje triade ni zanimivo, moderno, zabavno, ravno obratno. Prednost imajo videovsebine, računalniške igre in komunikacija prek telefonskih aplikacij za pogovarjanje. Učitelji v šoli storimo marsikaj, da bi knjigi vrnilo ugled, da bi učencem dopovedali, da bodo funkcionalno opismenjeni uspešnejši v življenju, da si bodo z branjem obogatili besedni zaklad in da bodo s pomočjo branja z razumevanjem lahko obvladovali določena znanja, ki jih bodo potrebovali v življenju.

»Saksida je prepričan, da je razvijanje bralne pismenosti odvisno ne le od pouka vseh predmetov, temveč tudi od branja v prostem času ter stališča do branja in pojmovanja v družbi na splošno« (Bešter Turk in Godec Soršak, 2016). Slednje je v pereč problem v populaciji šolskega okoliša, ki, kot se kaže v oblikah sodelovanja staršev s šolo, nima spodbudnega odnosa do branja, samo način in kakovost poučevanja ter usposobljeni učitelji pa niso dovolj.

V formalnem izobraževanju se nam zastavlja pomembno vprašanje, in sicer kako pomagati učencu do zanj dobrega bralnega dosežka, ki bo nanj deloval motivacijsko in ga spodbujal k nadaljevanju branja. Vsekakor gre za zastavljanje in izbiro ciljev, ki jih učenec lahko realno doseže. Če doseže določen bralni cilj, doživi pozitivna občutja, občuti zadovoljstvo, kar krepi občutek kompetentnosti in dviguje njegovo bralno samopodobo. Vse to pa povečuje njegovo pripravljenost za branje, odprtost za ukvarjanje z bralnim gradivom v povezavi s poukom in zunaj šole, hkrati pa razvija svojo bralno kompetenco, s katero si povečuje možnosti za doseganje bralnih ciljev v prihodnje. Pri vseh urah pouka izvajamo notranjo diferenciacijo.

Tako kot prilagajamo navodila, obseg in zahtevnost nalog, prilagajamo tudi izbor literature in količino bralnega gradiva za posameznika. Tu gre poudariti, da je izvajanje ur dodatnega in dopolnilnega pouka poteka drugače, saj sta skupini že v osnovi formirani glede na predznanje in sposobnosti učencev.

Dobro bi bilo, da bi slovenski učitelji vseh predmetov razmislili o konkretnem pouku svojega predmeta, in sicer:

- o tem, katera neumetnostna besedila so smiselna za obravnavo in ali dovolj pogosto obravnavajo neumetnostna besedila, ki vsebujejo nebesedne prvine (grafe, preglednice, diagrame ...);
- ali učencem dovolj pogosto priporočajo razna besedila in ali so sami bralni zgled in veliko berejo;
- o načinu obravnave neumetnostnih besedil;
- ali seznanijo učence z bralnimi učnimi strategijami in je pouk zasnovan tako, da jih morajo učenci utrjevati v novem bralnem gradivu;
- ali dajejo učencem dodatne naloge s povratno informacijo in napotki;
- ali sodelujejo med seboj in se dodatno izobražujejo. (Bešter Turk in Godec Soršak, 2016).

»Bralna pismenost se kot zmožnost in družbena praksa vse življenje razvija v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človeške dejavnosti« (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019, str. 3). Gre za zmožnost posameznika za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo različnih informacij, ki se nenehno razvija.

Veliko pozornosti namenjamo različnim vrstam motivacije za branje, iščemo spodbude v domačem in šolskem okolju, torej pri sodelovanju s starši in pri pouku, ne le pri urah slovenščine, ampak pri vseh predmetih.

Bralne naloge prilagajamo različno razvitim bralnim zmožnostim učencev, razvijamo interese in vodimo učence pri izbiri kakovostnega bralnega gradiva, nudimo realno povratno informacijo, učitelji prikazujemo bralne strategije kot bralni modeli. Spodbujamo vrstniško učenje v homogenih in heterogenih skupinah, tekmovalnost pri učencih, ki zmorejo več. Pri izbiri gradiva ponujamo soodločanje, utemeljujemo odločitve za izbiro določene teme ali bralnega gradiva, kar preverjamo tudi pri interesu vrstnikov, ki utemeljujejo svoje izbire. O prebranem se pogovarjamo, nudimo pomoč pri zahtevnejših bralnih nalogah, učimo uporabe novih znanj in soočanje različnih mnenj, kar najpogosteje pride do izraza pri urah dodatnega pouka (Saksida, 2016).

Stremimo k opolnomočenju učencev na področju funkcionalne pismenosti, gradimo na usposabljanju na področju branja in razumevanja prebranega, sporazumevanja v različnih okoliščinah in tvorjenja ustreznih vrst besedil. »Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v življenju in zajemajo potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja. Zajema torej zmožnost sporazumevanja v treh vrstah okoliščin (v družini, na delovnem mestu in širšem družbenem okolju), in sicer tako sprejemanja (razumevanja) kot tvorjenja sporočil (jezikovnih in nejezikovnih). Upoštewane so tudi temeljne računске operacije (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje, procentni račun). Delež funkcionalno nepismenih pri nas se ni izmerjen; nekateri strokovnjaki (npr. A. Kranjc) ga ocenjujejo na pribl. 50 % vseh prebivalcev Slovenije,

starih nad 15 let. Pojav prizadeva predvsem mlade, brezposelne, migrante iz drugih delov bivše skupne države, kmečko prebivalstvo idr. (Bešter, 1994).«

2. Razvijanje bralne pismenosti

2.1 Spodbujanje k bralni aktivnosti (delo na daljavo)

Težave z bralnim razumevanjem že dlje časa opazamo tudi na naši šoli, zato se trudimo v učni proces integrirati različne strategije, s katerimi bi pri učencih dosegli višjo raven pismenosti. Bistvenega pomena in najbolj šepajoče področje je spodbuda za branje pri učencih zadnjega triletja, še bolj pereča težava pa je, da učenci, ki pridejo kot sorazmerno uspešni v šesti razred, nimajo usvojene tehnike branja.

Ure pouka formiramo na različne načine, predvsem se trudimo, da posameznikom zastavljamo realno dosegljive cilje, kar deluje spodbudno in izboljšuje samopodobo. Tako zasnovano delo je utečeno in dobro sprejeto, zatakne pa se pri ocenjevanju, saj učenci, ravno tako njihovi starši, ne poznajo taksonomskih stopenj in standardov znanja, spodbud od doma in znanja je premalo, pričakovanja pa prevelika.

Učenci dobijo pri rednih urah dela na daljavo v spletne učilnice po urniku videogradivo z ustno in pisno razlago, s pravili in primeri. Pouk književnosti večinoma poteka v obliki videoklicev, kar pomeni, da se učenci pridružijo uri »v živo«, kjer po uvodni motivaciji najprej interpretativno preberemo besedilo, sledijo razlaga manj znanih besed, te pri samostojnem delu ne opravijo, čeprav je zapisano v navodilih, analiza vsebine, pogovor, reševanje nalog v delovnih zvezkih ...

Šolska svetovalna služba in učiteljice razrednega pouka so pred leti preverile učence s pomočjo bralnih testov, rezultati pa so bili zelo slabi. Pokazali so, da le približno deset odstotkov tretješolcev naše šole bere z razumevanjem in dovolj hitro. Oblikovali smo ožjo strokovno skupino in začeli s sistematičnim delom. Branje je osnova vsake ure dodatne strokovne pomoči, del redne ure slovenščine v vseh razredih, razumevanje prebranih neumetnostnih besedil preverjajo sodelavci pri vseh predmetih. Pokazalo se je, da je težko slediti v učnem načrtu predvidenim temam in številu ur, ki so po letnih pripravah namenjene obravnavi posameznega besedila, saj za temeljito delo porabimo precej več časa.

2.2 Bralni trening, dopolnilni in dodatni pouk

V petem razredu izvajamo bralni trening kot interesno dejavnost, sodelavci pa v vseh razredih od prvega naprej. Pripravljamo gradiva za samostojno delo, izvajamo ure pouka prek klica v živo, kjer učencem beremo po metodi dolgega branja, jih navajamo na rabo priročnikov za razlago neznanih besed, učimo jih bralnih tehnik in metod branja. Učenci glasno berejo znana in neznana besedila, pogovarjamo se o vsebini, odgovarjajo na vprašanja, s katerim preverjamo višje taksonomske stopnje in metajezikovno spretnost. Na začetku šolskega leta smo posneli glasno branje vsakega v dejavnost vključenega učenca, kar nam služi za ugotavljanje napredka in primerjavo na koncu leta.

Dodatni in dopolnilni pouk potekata enkrat tedensko. Ure dodatnega pouka so namenjene pripravi na Cankarjevo tekmovanje, temeljiti analizi besedil, ki jih je izbrala državna komisija Zavoda RS za šolstvo, ki so podlaga za preverjanje bralne zmožnosti ter zmožnosti pisanja besedil, povezanih z izbranimi književnimi teksti ter priporočeno dodatno literaturo, širjenju in

poglobljanju znanja slovenščine, kreativnemu pisanju, popularizaciji slovenščine oz. spodbujanju k branju leposlovja in drugih vrst besedil, spodbujanju učencev k zanimanju za jezik in književnost, odkrivanju za slovenščino nadarjenih učencev, uvajanju učencev od 6. do 9. razreda v samostojno raziskovalno delo, bogatenju besednega zaklada, razpravam in interpretacijam, pri delu na daljavo pa tudi spodbujanju druženja učencev iz različnih oddelkov in komunikaciji. Rešujemo kvize, tekmujemo v raznih igrah za krepitev besednega zaklada, rešujemo križanke, uporabljamo priročnike, analiziramo poustvarjalno in ustvarjalno pisanje, kritično presojamo rešitve in utemeljitve posameznikov, nadgrajujemo pri rednih urah pridobljeno znanje in se urimo v pisanju neumetnostnih besedil, ki jih obravnavamo po učnem načrtu.

Pri dopolnilnem pouku sledimo letnim pripravam in vsebinam po tematskih sklopih, vaje za utrjevanje in morebitne razlage se navezujejo na snov, ki se v tistem tednu obravnava pri pouku. Po potrebi znova obravnavamo besedila, ki jim učenci niso uspeli slediti, jih niso razumeli ali so bili odsotni, veliko časa pa namenjamo glasnemu branju ter razumevanju različnih umetnostnih in neumetnostnih besedil. Utrjujemo jezikovne pojme, spodbujam jih k uporabi ustreznega strokovnega izrazja, urijo se v pisanju. Učenci iz nespodbudnih domačih okolji se kljub tedenskemu obveščanju staršev o neopravljenih nalogah in neprisotnosti pri urah pouka v živo v obdobju dela na daljavo dopolnilnega ne udeležijo; gre predvsem za tiste, ki so se k nam preselili iz drugi držav (na naši šoli so to albansko, hrvaško, srbsko in bošnjaško govoreči). Redko uspemo motivirati tiste, ki zaradi težav prejemajo ure individualne dodatne strokovne pomoči, ker jim dopolnilni pouk pomeni obremenitev in jih še dodatno utruja. Čeprav redno sodelujemo z razredniki in s šolsko svetovalno službo, lahko zapišemo, da smo pri teh učencih večinoma neuspešni, predstavljajo pa približno petino posameznega oddelka ali učne skupine.

2.3 Občinski aktiv učiteljic slovenščine

Učiteljice slovenščine vseh treh osnovnih šol v našem kraju smo povezane v občinski aktiv, ki se sestane nekajkrat letno z namenom izmenjave primerov dobre prakse, sodelujemo pri pripravi učencev na Cankarjevo tekmovanje, usklajujemo menja v zvezi s pisnim ocenjevanjem znanja in ocenjevanjem znanja na drugačen način. Kot pereč problem smo izpostavile pešanje motivacije za branje, ki smo ga spodbujale na različne načine. Bralci so bili povabljeni v kino, na ekskurzijo, v muzej ali gledališče, kar je, pri delu od doma zaradi slabe epidemiološke slike, odpadlo. Z učenci, ki so notranje motivirani ali izhajajo iz spodbudnega okolja, se o prebranem z nami pogovarjajo v šoli po pouku, prek videoklicev, po elektronski pošti (ali fotografirane zapise v zvezku) pošiljajo obnove besedil s kritiko ali z oceno, ki vsebuje podatke o knjigi, vsebino in mnenje posameznika. Ker spodbujamo pisanje z roko, kot zelo dobrodošle izpostavljamo tudi zapise v zvezek v obliki bralnega dnevnika. Žal je do konca šolskega leta bralno značko od sedmega do devetega razreda od učencev, ki jih poučujem (79), opravilo le 14 učencev, kar znaša slabih 18 odstotkov. Rezultat je zelo zaskrbljujoč, saj priča o tem, da je le 5 sedmošolcev od 22 prebralo štiri leposlovna dela, 13 osmo- in devetošolcev od 57 pa pet književnih del.

V tem letu smo v sklopu občinskega aktiva uvedle tudi sodelovanje s srednješolskimi profesoriciami, in sicer z gimnazijo, ekonomsko in srednjo tehniško in poklicno šolo. Ugotavljamo, kje imajo učenci in dijaki največ težav, kako jih odpraviti, primerjamo načine in merila za ocenjevanje znanja, si izmenjujemo mnenja, načrtujemo delo v prihodnje, morebitne skupne javne in druge prireditve z nastopi učencev in dijakov ...

2.4 Skupina za spodbujanje bralne pismenosti

Na šoli smo pred leti oblikovali skupino bralne pismenosti, v katero smo vključene učiteljice prve triade, slovenščine in šolska svetovalna služba. Skupaj načrtujemo delo na matični in podružničnih šolah, preverjamo napredek pri učencih, se vertikalno povezujemo in stremimo k napredku. Vsaka s svojega področja urimo in preverjamo bralne strategije, s svojim delom seznanjamo vse zaposlene na šoli, starše na roditeljskih sestankih in govorilnih urah ter specialne in druge pedagoge, ki se vključujejo v delo s posameznimi učenci na ozkostrokovnih področjih (surdopedagogi, tiflopedagogi, specialni pedagogi, logopedi ...). Sodelavcem in staršem nudimo strokovno podporo in izobraževanja s tega področja.

2.5 Pridobivanje in ohranjanje bralnih navad

Osnovno pridobivanje tovrstnih navad izhaja iz predbralnega obdobja in od doma. Od šestega razreda naprej interes za branje močno upada, kar kažejo tudi število opravljenih bralnih značk in prebrane knjige za domače branje, posledično pa zaradi neusvojene bralne tehnike ugotavljamo, da učenci ne uspejo v časovni omejitvi opraviti predvidenih nalog pri vseh predmetih. Na naši šoli se učitelji vertikalno in medpredmetno povezujemo, sodelujemo med aktivni in v občinskih aktivih posameznih predmetnih področij, kjer sledimo nekaterim skupnim smernicam, med katerimi posebej poudarjamo rabo knjižnega jezika pri govorjenju in pisanju, skrb za bralno kulturo in napredovanje na področju funkcionalne pismenosti.

Ugotavljamo, da je način dela na daljavo s prisotnostjo vseh vrst IKT-tehnologije močno izpodrinil knjigo. Učenci se zelo malo gibajo, večino dneva preživijo pred različnimi zasloni, za branje niso niti notranje motivirani, spodbud iz domačega okolja nimajo, nekatere omejuje dostop do kakovostnega gradiva, saj ne razpolagajo z domačo knjižnico, splošno in šolsko pa redko obiščejo.

Ker prihajamo iz okolja, kjer slovenščina ni materinščina približno tridesetih odstotkov učencev, se dnevno soočamo z nerazumevanjem osnovnih sporazumevalnih vzorcev, učenci imajo precej omejen besedni zaklad, kar pomeni, da potrebujejo veliko preveč časa za branje besedil pri vseh predmetih. Besedila, ki so primerna za učence zadnjega triletja osnovne šole so po obsegu daljša, zahtevajo povezovanje znanj, usvojeno bralno tehniko in sposobnost samostojnega analiziranja besedila. Tu pa se zatakne, saj zaradi nerazumevanja velikega števila besed, ki so predvidene kot razumljive, mnogo posameznikov rešuje naloge, brez da bi razumeli prebrano ali poiskali razlago, nekateri pa zaradi iskanja pomena posameznih besed porabijo preveč časa, zato ne utegnejo rešiti nalog v ustreznem času oz. pogosto ne razumejo niti navodil za delo. Manj težav imajo pri neumetnostnih besedilih, bolj pa se zapleta pri umetnostnih, kjer so uporabljena različna slogovna sredstva, prisotno je metaforično izražanje, uporabljene so stalne besedne zveze in primere. Ogromno nejasnosti je pri ugotavljanju motivov za ravnanje književnih oseb, pri nalogah, ki so povezane z empatijo in je potrebna utemeljitev odgovora, večini se zatakne že pri določanju teme in ideje prebranega.

Pri delu na daljavo zato poudarjamo uporabo priročnikov, redno interpretativno beremo v vseh razredih, spodbujamo branje za bralno značko, o prebranem se z učenci pogovarjamo, na starše pa apeliramo, da je za ustrezen razvoj dobrega bralca potrebno spodbudno domače okolje. Žal je mnenje roditeljev o funkcionalni pismenosti otrok največkrat precenjeno, prepričani so, da imajo učenci usvojeno bralno tehniko, čeprav temu ni tako, vse pogosteje pa se obračajo na komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, saj so prepričani, da ima njihov otrok določeno bralno-napisovalno motnjo in da potrebuje pomoč in prilagoditve, kar pa spremeni način in organizacijo dela.

Učencem, ki imajo odločbo in prejemajo dodatno strokovno pomoč, prilagajamo naloge po obsegu in zahtevnosti, snov jim omejimo tudi pri ocenjevanju znanja. Vse ure izvajamo individualno v učilnici ali prek videokonference (delo na daljavo). Zelo pomembno se nam zdi redno sodelovanje s starši in njihova prisotnost pri učenčevih šolskih obveznostih. Vse ure dodatne strokovne pomoči formiramo tako, da najprej preverimo razumevanje že razložene snovi, temu pa sledijo vnovična razlaga ali nadgradnja in učenje strategij za odpravljanje primanjkljajev, ki jih ima posameznik. Letos smo se soočali s precejšnjo neodzivnostjo manj uspešnih učencev, ki ponujene učne pomoči ne sprejemajo z različnimi izgovori, se ne vključujejo k dopolnilnemu pouku, tudi vsi starši ne spodbujajo svojih otrok pri šolskem delu, zato nekatere ure ostanejo nerealizirane.

3. Zaključek

Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti je ključnega pomena, prav tako povezovanje vseh učiteljev in predmetnih področij. Ugotavljamo, da učenci ne berejo z razumevanjem, kar se praktično kaže pri odgovorih na vprašanja, pogosto gre za nerazumevanje preprostih besed, osnovnih sporazumevalnih vzorcev, besednih zvez in stavčnih struktur. Velike težave se pojavljajo pri razlaganju metafor, poosebitev in primer ali komparacij pri pouku književnosti, ne poznajo pomenov stalnih besednih zvez, pregovorov, rekel ... Nerešene puščajo naloge, ki zahtevajo utemeljevanje, izražanje mnenj, povezovanje teorije s praktičnimi primeri iz besedila, ne najdejo in ne razumejo motivov za ravnanje književnih oseb, slabo in z omejenim besednim zakladom pišejo poustvarjalna in ustvarjalna besedila, ki so skromna po obsegu in vsebini.

Ugotavljamo, da ni spodbude doma, veliko otrok nima interesa, za branje ni nagrade, slabih ocen pri različnih predmetih, niti učenci niti starši, ne pripisujejo slabo usvojenim tehnikam branja, težava je v množični in vsestranski uporabi elektronskih naprav, ki izpodrivajo knjigo. Kljub delovanju na različnih področjih za spodbujanje funkcionalne pismenosti so rezultati zaskrbljujoči. Večina posameznikov nima temeljnega znanja in spretnosti za uspešno delovanje v življenju, manjka pa tudi interes za osebni razvoj. Zmožnost sporazumevanja je okrnjena, sprejemanje, razumevanje in tvorjenje jezikovnih in nejezikovnih sporočil je zelo omejeno. Prihajamo iz okolja, kjer slovenščina ni materinščina slabe tretjine učencev, kar je prav tako ena od omejitev. Rezultati se kažejo tudi pri nacionalnih preverjanjih znanj.

V skupini za spodbujanje bralne pismenosti holistično gledano opažamo napredek, ravno tako v aktivu slovenščine in občinskem aktivu. Čeprav kratkoročno ni velikih korakov naprej, vidimo pozitivne spremembe, ki nas navdihujejo za nadaljnje izpopolnjevanje, iskanje rešitev, spodbujanje branja v družinskem okolju in pri učencih. Zavedamo se, da imamo pomembno vlogo vsi zaposleni, učenci in starši. Še naprej bomo nudili strokovno podporo sodelavcem in staršem, pripravljali izobraževanja s tega področja, osveščali učence in jih spodbujali k branju na različne načine. Odprtje kinodvoran, razstav, knjižnic, gledališke predstave, nastopi pesnikov in pisateljev na šoli bodo pomagali pri motiviranju, saj ponujajo možnosti za nagrajevanje bralcev.

7. Literatura

- Bešter, M. (1994/95). Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 40 (1–2), 1–3. Spletni dostop: https://www.jezikinslovstvo.com/ff_arhiv/lat1/040/12c02.htm
- Bešter Turk, M., Godec Soršak, L. (2016). Kaj storiti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti. V: Devjak, T. in Saksida, I. (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Brockmeier, J. (2000). Literacy as symbolic space. V J. W. Astington (ur.), *Minds in the making* (str. 43–61). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. Spletni dostop: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Pratt, M. W. in Fiese, B. H. (2004). Families. Stories, and the life course: An ecological context. V M. W. Pratt in B. H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course. Across time and generations* (str. 1–24). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Saksida, I. (2016). Skupaj razvijajmo bralno pismenost: Očrt poti k dvigu ravni pismenosti na osnovni šoli – akcijska raziskava. V: Devjak, T. in Saksida, I. (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Polona Medvešek je po izobrazbi profesorica slovenščine. Poučuje na Osnovni šoli Trbovlje in je zaposlena na delovnem mestu predmetne učiteljice. Njeno raziskovalno delo je osredinjeno na učence priseljence, sodobne metode poučevanja, ukvarja se s spodbujanjem branja, z bralno kulturo in vplivi staršev na branje.

Branje naj bo zabava z gibanjem

Reading should be Fun and Action

Suzana Oder

OŠ Primoža Trubarja Laško
suzana.oder@oslasko.si

Povzetek

Prvošolci, ki še niso veščji branja, potrebujejo pri usvajanju črk in besed veliko aktivnosti. S spodbujanjem gibalnih aktivnosti ob usvajanju črk jim lahko predstavimo branje kot nekaj zanimivega in vsakodnevno sprejemljivega.

V prispevku predstavljamo dejavnosti, ki so gibalno podkrepljene in ob tem spodbujamo in urimo veščino branja. S tem se motivacija za branje dvigne na višjo raven, učenci pri gibalnih dejavnostih radi in z veseljem sodelujejo ter s tem usvajajo črke, izvajajo vaje slušne sinteze in analize, vežejo črke v zloge ter zloge v besede ter v končni fazi raje posežejo po knjigi.

Skupna ugotovitev učiteljev in staršev je, da otroci vse manj in vse redkeje doma utrjujejo vaje za razvijanje bralne veščine. V prvem razredu postopoma prihajamo do branja besed. Pot do branja krajših in daljših besed je lahko pri učencih različna. V šolo prihajajo učenci, ki že gladko berejo, nekateri pa imajo velike težave z usvajanjem črk. Delo v skupini je potrebno individualno prilagoditi, vključiti učence v sodelovalno delo ter pri tem uporabiti gibalne naloge.

Izvedba projekta je potekala skozi celo šolsko leto pri učencih prvega razreda. Ob redni uporabi gibalnih iger za motivacijo branja se je povečala tudi želja po branju. Starše smo spodbujali, da tudi doma poskušajo z različnimi igrami za motivacijo branja. Ob težavah so imeli vedno možnost pogovora in napotkov.

Rezultati ob koncu projekta so pokazali, da je bil zastavljen cilj dobro zasnovan in je pozitivno vplival na klimo v razredu ter s tem povečal motivacijo pri usvajanju bralnih veščin.

Ključne besede: besede, branje, črke, gibanje, motivacija.

Summary

First graders who are not yet good at reading need a lot of activity in learning letters and words. By encouraging physical activities while learning letters, we can introduce them to reading as something interesting and acceptable daily.

A goal was set to find activities that are physically supported and at the same time encourage and train the skill of reading. This raises the motivation to read to a higher level, students like to participate in movement activities with pleasure and learn letters, perform exercises of auditory synthesis and analysis, bind letters into syllables and syllables into words and finally reach for the book.

The common finding of teachers and parents is that children are less and less often consolidating exercises at home to develop reading skills. In first grade, we gradually come to read words. The path to reading shorter and longer words can be different for students. Pupils who are already fluent in reading come to school, and some have great difficulty learning letters. Group work must be individually adjusted, students must be involved in collaborative work and movement tasks must be used.

The implementation of the project took place throughout the school year with first-grade students.

With the regular use of movement games to motivate reading, the desire to read also increased. Parents were encouraged to also try different games at home to motivate reading. In case of problems, they always had the opportunity to talk and give instructions.

The results at the end of the project showed that the set goal was well designed and is positively influenced the climate in the classroom, thereby increasing the motivation in acquiring reading skills.

Keywords: letters, motivation, movements, reading, words.

1. Uvod

V tem prispevku želimo predstaviti, kako s kreativnostjo in gibanjem otroci lahko pridejo do boljšega branja oziroma s kakšnimi igrami, prijemi, aplikacijami lahko otroku olajšamo pot do bolj gladkega branja. Zbranih je nekaj idej, s katerimi lahko otroke vpeljemo v svet branja na igriv način ter se ob tem gibajo in zabavajo. Otroci potrebujejo gibanje vsakodnevno, zato skušam v ure pouka vključevati gibanje. Skupna ugotovitev učiteljev je, da učenci vse manj in vse redkeje berejo. Po njih posežejo, če jih v to prisili učna snov, le redki pa zaradi lastnega veselja. Že pri najmlajših lahko opazimo njihovo radovednost in hrepenenje po raziskovanju vsega, kar jih obdaja. Pride pa trenutek, ko to navdušenje do nečesa mine. To se opaža pri pouku slovenščine v obdobju, ko učence uvajamo v branje. Pri spoznavanju črk in povezovanju v besede so še vsi zelo navdušeni, ko je potrebno nekaj narediti na tehniki branja, pa naletimo na težave.

Velikokrat starši na govorilnih urah potožijo, da njihov otrok tako zelo nerad bere, da doma ne vedo več, kako bi ga za branje bolj motivirali. Čarobne paličice za motiviranje učencev za branje ni. Pri motiviranju otroka moramo poiskati ravnovesje med zunanjo in notranjo motivacijo. Zunanja motivacija se naj kaže v obliki nagrad, pohval; notranja motivacija pa se kaže v načinu spodbujanja radovednosti. Dobro je, da otrok sam pride do spoznanja, da je nekaj zanj zanimivega. Le tako se bo razvila notranja motivacija. Kot starši in učitelji pa poskrbimo, da bo z zunanjo motivacijo dosegel zadani cilj.

1.1. Učenje in gibanje

Učenje in gibanje gresta z roko v roki. Učenje ob gibanju je lahko hitrejše, učenci si ob gibanju snov lažje zapomnijo. Vsekakor pa je gibanje dobrodošlo pri utrjevanje katerekoli snovi. Učenje ob gibanju je hitrejše in učinkovitejše, znanje pa trajnejše, saj je pridobljeno na osnovi izkušenj posameznika. V zadnjem času pogosto slišimo, da se učenci premalo gibajo. V učni proces vnašamo dejavnosti, ki so obogatene z gibanjem. Otrokova potreba po gibanju je velika, saj že od rojstva preko različnih gibov odkriva svet okoli sebe in ga raziskuje. Ob vstopu v šolo se velikokrat pozablja na otrokovo potrebo po gibanju. Raziskave kažejo, da je proces učenja učinkovitejši, če je vanj vključeno gibanje.

Branje se povezuje z sedenjem ob knjigi in povezovanjem besed v stavke. Pri otroku, ki je šele na začetni poti usvajanja črk ter povezovanje le-teh v besede in povedi, je iluzorno pričakovati, da bo ob knjigi sedel pol ure in na glas ali pa na tiho bral. Zastavili smo si cilj, da poiščemo poti in načine do učinkovitejšega branja. Treba je najti neke nove, učinkovitejše poti. S temi načini spodbujanja branja je dobro seznaniti tudi starše na roditeljskih sestankih.

Izhodiščno vprašanje je bilo: «Kako otroke motivirati z gibanjem do boljšega in učinkovitejšega branja?»

1.2. Zaznavni stili učenja

Glede na zaznavni stil ločimo tri učne tipe:

- Vidni oz. vizualni tip (v to skupino sodijo učenci, ki svet okoli sebe najlažje zaznavajo z vidom)
- Slušni oz. aditivni tip učenca (v to skupino sodijo učenci, ki svet okoli sebe najlažje zaznavajo s sluhom)
- Gibalni oz. kinestetični tip (v to skupino sodijo učenci, ki svet okoli sebe zaznavajo s celim telesom)

V vsakem človeku izstopa en zaznavni stil. Učenci potrebujejo pri usvajanju nove snovi veliko gibanja, še posebej prvošolci. Če učitelji spoznamo in ugotovimo, kateri učni tip je učenec, mu bomo lahko skozi postopek usvajanja nove snovi lažje pomagali, učenje bo postalo prijetnejše ter predvsem bolj učinkovito. Učenec kinestetičnega tipa si snov najlažje zapomni, če obravnavano učno snov izvaja, vidi, sliši, preizkusi. Najbolje si snov zapomni s telesno aktivnostjo, da se ob tem giba, izvaja kakšno aktivnost ž žogo. Te osebe hitro izgubijo koncentracijo za delo in potrebujejo veliko motivacije.

1.3. Kdaj začeti z branjem

Za branje ni nikoli prezgodaj in nikoli ni prepozno. Odrasli so otrokov vzor in model bralca. Za vzgajanje bodočega bralca v družini ni dovolj, da je otrok deležen branja. Otroku mora tudi videti odrasle, da sami berejo. To bo za otroka znamenje, da je branje pomembno, vredno pozornosti in si bo kmalu želel posnemati odrasle tudi pri branju (Knaflič, 2003). Starši in učitelji moramo biti otroku vzor. Pomagajmo mu, da razvije pozitiven odnos do branja. Naloga šole in družine je razvijanje pozitivnih stališč učenca do branja. Učenec naj postopoma dojema, kako pomembno je branje za vse življenje. Učenec si razvija pozitivno predstavo o branju kot aktivnosti, s pomočjo katere besedilo razumejo in se ob tem lahko veliko naučijo. Pomeni pa tudi, da se ob tem prijetno počutijo, lahko izražajo in doživljajo različna čustva in se vživljajo v različne svetove.

Motiviran bralec je tisti, ki se počuti sposobnega za branje, sprejema branje kot osebno vrednoto in ve, da je branje zelo pomembno v vsakdanjem življenju (Pečjak, Gradišar 2012).

1.4. Namen projekta

V začetku šolskega leta je bil zastavljen cilj vključiti gibalne igre pri pouku, ob katerih bi učenci imeli večjo motivacijo za usvajanje črk in kasneje branja. Projekt se je izvajal celo šolsko leto pri učencih prvega razreda. V prvem razredu se učenci srečujejo s prvimi glasovi, črkami, jih povezujejo v zloge in besede ter sestavljajo povedi. Začnejo z urjenjem branja. Učenci in starši spodbujamo njihovo željo po samostojnem in neodvisnem branju ter ji ves čas spodbujamo, da razvijajo interes za branje. Zastavili smo si ožje usmerjene cilje in se ob tem opirali na učni načrt. Predvideli smo aktivnosti in dejavnosti, s katerimi bomo lažje dosegali cilje.

Zastavljeni cilji: učenci razvijajo tehniko branja besed ter enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami; razvijajo branje z razumevanjem besedil, ustreznih svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti. Načrtovane so bile vsakodnevne aktivnosti v razredu, ki vsebujejo gibanje in branje.

2. Ideje za spodbujanje branja ob gibanju

2.1. Gibanje doma

Predstavljamo nekaj idej, kako spodbujati branje in gibanje v domačem okolju ter kako in na kakšne načine lahko učitelji spodbudijo učence z gibanjem k branju.

V prvem razredu osnovne šole že pričnemo z branjem. To je postopno, a vsekakor spodbujamo, da berejo tudi doma. Starši večkrat vprašajo po kakšni ideji, kako otroka navdušiti za branje doma. Sledi nekaj zbranih idej, kako lahko naredimo branje doma učinkovito, aktivno in zanimivo.

2.1.1. Ideje, kako z gibanjem spodbuditi branje v domačem okolju

Navajamo nekaj idej, kako lahko z vključitvijo gibanja oz. motorike spodbudimo gibanje.

a.) Gimnastična žoga in branje

Žoga zna biti zanimiva za učenje branje. Že en drugačen element pri branju lahko otroka pritegne k delu. Ob sedenju na žogi še vadi pravilno držo telesa. Na začetku se je dobro prepričati, da otrok obvlada sedenje na žogi.

b.) Blazine za branje

Otrok se usede na blazino v obliki polovice krogle. Te blazine omogočajo vrtenje, zaradi tega je branje lahko še bolj zanimivo.

c.) Hoja in branje

Učenci ta način branja radi sprejmejo. Pri tej aktivnosti je najprej treba odstraniti vse nevarnosti. Otrokom povemo, kje je varno hoditi. Dovoliti jim moramo, da se gibajo in berejo. Oni v tej aktivnosti uživajo.

d.) Branje med obroki

To ni ravno najboljša aktivnost, a je otrokom prepovedano še vedno najslajše. Dovolite jim kakšen dan, da se družinska večerja sprevrže v bralno večerjo.

e.) Aktivnosti ob branju ali bralni izziv

Z otrokom skupaj pripravimo list, na katerem so napisane različne dejavnosti, ki naj jih učenec opravi ob dvajsetdnevem izzivu. Izzivi so različni: Beri zunaj; Beri v gozdu; Beri knjigo, kjer nastopa žival ter imitiraj to žival. Skupaj najdemo kakšen izziv, ki vsebuje gibanje ali pa je lahko gibanje nagrada za tisti dan. Ko opravi vseh dvajset izzivov, si zasluži nagrado. Da je izziv še bolj zanimiv, mu lahko ponudimo bonus treh žetonov za nebranje. To pomeni, da si lahko izbere tri dni, ko ne bo bral.

f.) Lov na zaklad

Na majhne koščke papirja napišemo nekaj namigov (na vsakega en namig). Listke razporedimo po stanovanju. Ker je otroku igra zanimiva, se bo potrudil pri branju. Primer: Pojdi v dnevno sobo in poišči listek. Odpri vrata v kopalnico. Na pralnem stroju te čaka naslednje navodilo. Pojdi v svojo sobo. V predalu pod mizo te čaka nagrada.

2.2. Gibanje v šoli

Gibanje v šoli velikokrat povezujemo s uro športa, ki se naj bi odvijala v telovadnici ali na prostem. Gibanje in šport imata ključno vlogo pri učenju in pomnjenju ter izboljšujeta razpoloženje in krepijo kognitivne procese. Šolski uspeh je povezan z gibalno oziroma športno aktivnostjo. Gibalna aktivnost je temelj vseh ostalih podsistemov psihosomatskega statusa, zato naj bi bile gibalne aktivnosti v šoli kot didaktično sredstvo pogosto prisotna pri vseh predmetih. Najprimernejši način otrokovega učenja je igra, ki je, če je pravilno izbrana osnova za višje oblike učenja in razvoj mišljenja. Z gibanjem se razvija inteligentnost. Že Maria Montessori je poudarila da se z gibanjem razvija inteligenca (Brodar 2015).

2.2.1. Ideje, kako z gibanjem spodbuditi branje v domačem okolju

Z učenci smo se pogovarjali o usvajanju novih črk ter povezovanju le teh v zloge in besede ter kako popestriti ta del pouka. Dogovorili smo se, da bomo spretnost pismenosti obogatili z motoričnimi aktivnostmi.

a.) Spoznavanje črk

Ob spoznavanju črk so lahko učitelji zelo ustvarjalni in inovativni. V razredu spoznavamo črke s pomočjo opismenjevanja po fonomimični metodi. V pomoč nam je lahko diplomsko delo Ane Božič, kjer je razloženo za vsako črko, kako se pokaže. Učenci vsako črko usvojijo tudi s pomočjo kretne oz. fonomimičnega giba. Da usvojijo linijo zapisa črke, lahko uporabimo različne pripomočke (plastelin, zdrob, žičke...).

b.) Skakanje po lužah ter iskanje besed

Pripravimo deset risalnih listov in jih izrežemo v obliki luže. Učence prosimo, naj luže pobarvajo z modro barvo (lahko z gobicami za barvanje). Ko se barva posuši, na luže zapišemo znane črke, zloge ali besede. Luže zalepimo na tla v učilnici ali na hodniku. To je zagotovilo, da nam luže ne bodo odletele ali se odlepile od tal. Učencu damo navodilo, kam naj skoči. Učenec mora slišano besedo znati prebrati in skočiti na polje s to besedo. Da je zabava še boljša, se lahko poslužimo dežnika in z njim odpotujemo v deževno deželo.

c.) Abeceda

Pred tablo na mizi poljubno razvrstimo 25 lončkov, na katerih so napisane črke od a do ž. V prvem razredu spoznavamo velike tiskane črke, zato smo se poslužili teh. Na nasprotni strani table pripravimo mizo. V razredu imamo abecedo nameščeno na steni, kar jim je lahko v veliko pomoč. Naloga je, da učenec na žvižg poišče med kozarci črko A in jo čim hitreje odnese na drugo stran in jo postavi na mizo. Učenec mora po abecednem vrstnem redu na mizo razvrstiti vse črke. Naloga je končana, ko postavi črko Ž. Da je igra bolj zanimiva, lahko pripravimo tekmovanje med dvema učencema, a pri tem potrebujemo dva kompleta kozarčkov.

d.) Stolp iz črk, zlogov ali besed

Na lončke napišemo:

- Črke : pripravimo lahko 6 lončkov, na katere zapišemo črke. Pazimo, da so to črke, iz katerih lahko sestavimo kakšno besedo.
- Zloge: pripravimo 6 lončkov, na katere zapišemo zloge. Pazimo, da so to zlogi, iz katerih lahko sestavimo besede.

Besede: pripravimo 6 lončkov, na katere zapišemo besede. Na vsak lonček zapišemo eno besedo, skupaj naj tvorijo eno poved.

Ko učenec postavi stolp iz lončkov, mu naročimo, da mora natančno meriti v cilj in podreti stolp iz kozarčkov. Ko mu to uspe, iz kozarčkov sestavi besedo ali poved (odvisno od tega katero snov obravnavamo).

e.) Skrite besede

Ko učenci poznajo vse črke, se lahko lotijo sestavljanja besed. Učencem pripravimo štiri listke, na katere z belo voščenko zapišemo črke (na vsak list eno črko, skupek teh črk nam da besedo). Učenec mora z vodenimi barvami prebarvati vse štiri liste ter iz njih sestaviti besedo. Da je igra zanimivejša, lahko priredimo tekmovanje dveh skupin.

f.) Skrij in išči

Na mizi imamo pripravljenih pet lončkov. Na lončkih so zapisane besede ali črke. Učenci se lahko igrajo to igro v paru. En učenec skrije igračko pod lonček. Drugi učenec mora imenovati besedo, kjer je skrita igrača.

g.) Ples in besede

Po razredu nalepimo besede, ki jih zapišemo na list. Pripravimo hitro glasbo, učenci se prosto gibajo po razredu ter ob tem plešejo. Podamo navodilo: »Poišči besedo, ki je del telesa; je zelenjava, je sadje, je igrača.« Ob primernem trenutku glasbo prekinemo. Učenec mora poiskati besedo.

h.) Besedni stoli

Na stole v krogu razvrstimo liste z besedami. Imamo en stol manj kot je učencev. Učenci se ob glasbi gibajo v krogu okoli stolov. Ko glasba utihne, se usedejo na en stol. Tisti, ki ostane brez stola, izšteje nekoga. Izšteti mora pogledati, katera beseda se skriva na stolu. To besedo uporabi v stavku.

i.) Klicanje besed

Igro se lahko igramo na igrišču ali telovadnici, kjer je prostor večji. Na list zapišemo ime učenca. Potrebujemo toliko listov kot je učencev. Liste razvrstimo po telovadnici. Na znak mora učenec poiskati svoje ime. Igro lahko popestrimo tako, da na list zapišemo besedo, ki je v povezavi z obravnavano snovjo. V vreči imamo zapisane enake besede, ki so razporejene po telovadnici. Učenci izvlečejo en listek, na znak poiščejo isto besedo po telovadnici. Ob tem nastane veliko veselja ob tekanju po telovadnici.

2.3. Aplikacije in branje

Pri spodbujanju branja lahko dodamo tudi aplikacije, ki naj služijo kot motivacija za delo, pohvala za dobro opravljeno delo. Vključimo jih na način, ki spodbuja gibanje (npr. Otroku lahko igra igrice na računalniku ali tablici predvidoma 10 minut, a po tem si mora iz kupčka gibalnih nalog, ki so zapisane na lističih, izbrati eno nalogo). Tako ob tem uri branje in skrbi za svojo kondicijo. Aplikacij, ki so primerne za prvo triado, je kar nekaj v slovenskem jeziku. Najpogosteje uporabljene aplikacije pri nas v razredu so Kobi in Znam.

a.) aplikacija ZNAM

Skupina je razvila interaktivno mobilno aplikacijo za učenje slovenščine ZNAM, ki temelji na učenju preko vizualnega in zvočnega gradiva, je enostavna za uporabo in primerna za vse starostne skupine, ne glede na materni jezik. Aplikacija uporabniku omogoča učenje osnov slovenskega jezika in širjenje besednega zaklada. Aplikacija je res uporabna za začetno bogatenje besednega zaklada ter zelo dobro povezuje vizualni in zvočni del.

(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.znam&hl=en>)

b.) Aplikacija Kobi

Kobi je učni pripomoček za učenje branja, ki s prilagodljivim oblikovanjem besedila in barvami pomaga otroku pri zlogovanju in vezavi. Namenjen je predvsem otrokom z disleksijo in drugim s težavami pri opismenjevanju. Veliko otrok v zgodnji fazi opismenjevanja zamenjuje črke, ki so si med seboj zelo podobne. To je kar pogost pojav do drugega razreda. (<https://kobiapp.io/sl/blog/brezplacen-dostop-do-kobi-aplikacije/>)

3. Zaključek

Učenje z gibanjem je uspešnejše kot učenje v klasični šolski situaciji. Gibanje med poukom je zabavno in polno čustev ter polno motivacije. Učenci si teoretične pojme in znanja ob gibanju lažje zapomnijo, ob tem so bolj pozorni in bolj sodelujejo.

Branje je dober šport za otroke, toda ni jih zmeraj preprosto pritegniti. Imamo različne otroke, takšne, ki pri svojih sedmih letih berejo že res debele in težke knjige, na drugi strani pa imamo otroke, ki jih bolj zanima šport. Branje je lahko zelo zdravo, je neke vrste meditacija.

Otroke je potrebno velikokrat motivirati za branje skozi igro in gibanje. Ob igri se ne zavedajo, da delajo nekaj, kar jim ni v veselje, saj jim ni neprijetno. V prispevku je navedenih nekaj iger in načinov, kako otroka spodbuditi k branju ob vključevanju gibanja, čim bolj kreativnimi idejami in potmi do cilja tekočega branja. Skozi mesece opazovanja in spremljanja rezultatov so bili opazni veliki napredki pri branju. Pri nekaterih so bili ti napredki merjeni v velikih korakih, pri nekaterih v manjših korakih. Učenci so v šoli raje posegali po literaturi. Starši so bili z izvedenim projektom zadovoljni, saj so opazili, da njihovi otroci raje posegajo po knjigah. Pravijo tudi, da se želijo z njimi igrati bralne igre, ki se jih igramo v šoli. Bralna rutina v šoli in doma je postala res del vsakdana.

4. Literatura

- Aplikacija Kobi <https://kobiapp.io/sl/blog/brezplacen-dostop-do-kobi-aplikacije/> (Pridobljeno 20.8.2020.)
- Aplikacija Znam <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.znam&hl=en> (Pridobljeno 20.8.2020.)
- Brodar, Š. idr. (2015). Ljubljana. Šola za ravnatelje. <http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2016/01/gibanje.pdf>
- Učni načrt za slovenščino-posodobljena izdaja. (2018). Ljubljana. Zavod za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (Pridobljeno 20. 8. 2021.)
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*, 2. razširjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pišot, R. in Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*. Koper: Založba Annales.
- Knaflič, L. (et.al.). (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Oder je zaposlena na OŠ Primoža Tubarja Laško. Je profesorica razrednega pouka. Poučuje večinoma prvi in drugi razred. Rada opravlja svoj poklic, ki ji je že veliko let v veliko veselje. Rada sodeluje v različnih projektih in se loti česa novega.

Stavčna analiza v prvem razredu

Sentence Analysis in the First Grade

Petra Košir

OŠ Venclja Perka
petra.kosir@guest.arnes.si

Povzetek

Je smiselno, da stavčno analizo predstavimo učencem že v prvem razredu in z materialom, ki jim na konkretnem nivoju predstavi stavčne člene, in sicer povedek, osebek in predmet? Si lahko te pojme šestletni otroci predstavljajo in jih razumejo? Je možno, da jim njihovo poznavanje pomaga pri tvorjenju prvega samostojnega zapisa in bogatenju besednega zaklada? Je takšen način poučevanja učencem zanimiv, jim je smiseln in ima vpliv na razvoj njihovih pisalnih spretnosti? Da. Da je takšen način dela ustrezen, učence pritegne in jih motivira, je predstavljeno s prispevkom, v katerem so prikazani primeri dobre prakse, ki so bili uporabljeni pri vodenju učencev k oblikovanju zapisov v prvem razredu osnovne šole.

V prispevku je prikazano, da si učenci abstraktne pojme, kot so stavčni členi, lahko zapomnijo, če do njih pridejo z ročno aktivnostjo, če jim je omogočeno izkustveno učenje; učenje, ki vključuje gibanje in razlago. Predstavljeni so diagrami in materiali za stavčno analizo, ki jih ponudimo učencem in s pomočjo katerih spoznajo stavčne člene. Omenjeni materiali učencem nudijo vizualno podporo in jim omogočajo boljše predstavljivost ter lažje izmišljanje in tvorjenje povedi. S takšnim poučevanjem so učenci bistveno hitreje napredovali pri samostojnem zapisu in razvijanju besedilotvornih spretnosti, kar se je izkazalo pri letošnji generaciji prvošolcev. Ker so učinki takšnega pristopa k začetnemu pisanju dobri, prispevek prikazuje tudi možna izhodišča za obravnavo stavčnih členov v višjih razredih osnovne šole.

Ključne besede: didaktični material, Montessori pedagogika, opismenjevanje, prvi zapis, stavčna analiza.

Abstract

Does it make sense to present sentence analysis to children already in the first grade with material that introduces them to sentence elements at a concrete level, i.e. a predicate, a subject, an object, and a proverbial clause? Can 6-year-olds imagine and understand these concepts? Is it possible that their knowledge helps them to form their first independent notation and enrich their vocabulary? Is this way of teaching students interesting and meaningful to them? Does it have an impact on the development of their writing skills? Yes. I present in the article that this way of working is appropriate and that it attracts and motivates students. In the article, I present examples of good practices that were used in guiding students to create notations in the first grade of elementary school.

The paper shows that students can memorize abstract concepts, such as sentence elements. If they come to them through a manual activity they are enabled experiential learning, learning that involves movement and explanation. Diagrams and materials for sentence analysis are presented. We offer that to students and through which they get to know sentence clauses. The mentioned materials provide students with visual support and enable them better perception and to invent and form sentences more easily. By such teaching, students progress significantly faster in independent writing and developing text-forming skills, which proved to be the case with this year's generation of first-graders. Since the effects of such an approach to initial writing are good, the paper also shows possible starting points for dealing with sentence elements in the upper grades of elementary school.

Keywords: didactic material, Montessori pedagogy, literacy education, first notation, sentence analysis.

1. Uvod

Daljša izobraževanja iz Montessori pedagogike za učence v starosti od 6 do 12 let, je avtorico pričujočega prispevka pripeljalo do spoznanja, da je v javni osnovni šoli pogled na učenca in proces poučevanja bistveno drugačen, kot ga je zasnovala Maria Montessori v svoji pedagogiki. Čeprav ji je Montessori pedagogika zelo blizu in znanje, ki ga je pridobila na izobraževanju, stalno vključuje v svoje delo z učenci, pa se je odločila, da svojo poklicno pot nadaljuje v javni šoli, saj lahko v njej poleg drugih oblik poučevanja uporablja tudi principe oz. načela Montessori pedagogike.

Med študijem jo je pritegnilo dejstvo, da lahko že zelo zgodaj v prvih razredih osnovne šole učencem preko dela s konkretnim materialom in ob številnih zgodbah, ki so podprte s slikovnim gradivom, predstavimo abstraktne pojme, s katerimi se bodo ponovno srečali v višjih razredih. V Montessori osnovni šoli pri pouku slovenščine učenci že v prvem triletju obravnavajo stavčno analizo in besedne vrste. Ker se te vsebine učencem predstavi konkretno, z rokovanjem praktičnega materiala in ob zgodbah, si jih zapomnijo in kasneje v višjih razredih lažje razumejo, ko se z njimi srečajo na abstraktnem nivoju.

Kot učiteljica 1. razreda se zaveda, da je poučevanje najmlajših učencev za učitelja pogosto lahko velik izziv. Če želimo abstraktne pojme razložiti preprosto, jih moramo najprej zelo dobro poznati sami. Da si bodo učenci lažje predstavljali in si zapomnili novih dejstev, moramo pri poučevanju uporabljati različne učne stile poučevanja. Motiviranost in interes vzbudimo tako, da v proces učenja vključimo čim več čutil. Predvsem pri mlajših učencih je pomembno, da jim omogočimo izkustveno učenje; učenje, ki vključuje gibanje, razlago in tudi vizualno podporo. Učenci se najbolje učijo, kadar so aktivno vpleteni.

Ker že nekaj let poučuje v prvem razredu in rada stalno išče nove poti k osmišljanju svojega dela, je letošnji generaciji prvošolcev predstavila orodje za stavčno analizo, s pomočjo katerega so se lotili prvega samostojnega zapisa povedi. Opaža namreč, da imajo učenci, ki ob koncu šolskega leta sicer dobro poznajo abecedo, znajo samostojno zapisati posamezne besede, jih prebrati in prepisati daljše besedilo, veliko težav, ko se srečajo s samostojnim zapisom. Čeprav se bodo s poimenovanji stavčnih členov (osebek, povedek, predmet, prislovno določilo) učenci srečali šele v višjih razredih osnovne šole, pa je orodje, ki je predstavljeno v naslednjih poglavjih, lahko izjemno dobro izhodišče za tvorjenje in zapis prvih samostojnih stavkov in povedi ter bogatenje besednega zaklada.

2. Od konkretnega k abstraktnemu

Opismenjevanje je proces, ki poteka celotno prvo triletje osnovne šole. V prvem razredu se na šoli lotimo obravnave velikih tiskanih črk; ostale abecede pa učenci spoznajo v drugem razredu. V tretjem razredu močno poudarjamo samostojni zapis oz. pisanje daljših zgodb. Preden začnemo z zapisom, pa se moramo nanj pripraviti. Michael Pollard (1997) pravi, da je priprava na pisanje tipanje črk, obrisovanje likov, barvanje v omejenem prostoru in opazovanje učitelja, ki piše besede. Najprej učenci pišejo na neomejenem prostoru, na podlagi, prekriti z mivko, na velikem papirju, na tleh in na tabli z različnimi pisali (Pollard, 1997).

Ko smo v letošnjem šolskem letu spoznali nekaj tiskanih črk, smo že lahko zapisali in prebrali prve zloge in iz dveh ali več zlogov sestavili prve besede. Pred obravnavo črk smo opravili veliko vaj iz glasovne analize, saj je bil to predpogoj, da so učenci kasneje znali povezati posamezne glasove v zloge in nato zloge v besede ter jih prebrati. Vzporedno z zapisom smo se tako učili tudi branja.

Ko smo usvojili celotno abecedo in znali zapisati ter prebrati nekaj besed, smo se lahko lotili prvega zapisovanja povedi. Pred zapisom povedi smo povedi tvorili ustno in jih prepisovali, nato smo učence spodbujali k temu, da si povedi izmislijo sami in jih zapišejo v zvezek.

Nemalokrat so imeli učenci pri samostojnem zapisu veliko težav. Marsikateri učenec je poleg tega, da smo pred tem naredili veliko ustnih primerov, obsedel ob praznem listu papirja in se naloge ni znal lotiti.

Ker se učenci lažje učijo, če v proces učenja vključijo več čutil, učenje popestrimo z gibanjem in praktičnimi dejavnostmi, smo se samostojnega zapisa lotili sistematično. Poleg ustnega tvorjenja povedi smo naredili veliko vaj ob slikovnem gradivu. Vključili smo gibalne dejavnosti, konkretno nastavljali povedi s pomočjo materiala za stavčno analizo in zapis popestrili z risanjem simbolov, s katerimi smo se naučili označevati posamezne stavčne člene.

Ker je samostojni zapis lahko za nekatere učence zelo zahtevno opravilo, je potrebno dobro razmisliti, kako se ga lotiti. Maria Montessori (2000) pravi, da otroci kažejo veliko predanost abstraktnim temam, kadar pridejo do njih z ročno aktivnostjo. Napredujejo na področju znanja, ki se jim je do sedaj zdelo nedostopno, kot sta slovnica in matematika. Vprašanje je, kako je nastala predpostavka, da dela z roko nekdo, ki ima neobdelan um ali goji um z ročnimi nespretnostmi. Mora biti človek razvrščen v eno izmed kategorij kot delavec z umom oz. delavec z roko, namesto da bi mu bilo dovoljeno, da deluje z vso svojo osebnostjo. Kje je logika v pogledu, da je enostranski razvoj koristen za celoto? Montessorijeva meni, da moramo na otroka gledati kot na celoto in ga kot celoto tudi nagovarjati. Pravi, da je osebnost ena in neločljiva, da je kot celota, v kateri so vsi razumski procesi odvisni od enega centra. Prav tako ne moremo ločiti tega, kar dela roka, in tega, kar delajo možgani (Montessori, 2000).

Če torej upoštevamo dejstvo, da se učenci lažje učijo, če poleg slišanege tudi vidijo, imajo možnost rokovanja s predmeti in materiali, torej izkustvenega učenja, se moramo vprašati, kako in na kakšen način se lotiti poučevanja katerekoli vsebine, s katero se srečamo pri pouku.

Montessorijeva (2009) celo opisuje roko kot občutljiv organ z zapleteno zgradbo, ki omogoča umu, da se izrazi in vstopa v posebne odnose s svojim okoljem. Lahko bi rekli, da se človek okolja polasti s pomočjo rok in ga preobraža, kot mu narekuje um. Da bi otrok gledal in poslušal, da bi iz okolja lahko vsrkal stvari potrebne za izgradnjo svoje prve umske zgradbe, se jih mora najprej po-lastiti, jih pri-jeti, jih do-jeti (Montessori, 2009).

Če upoštevamo dognanja, do katerih je prišla Maria Montessori, je vprašanje, kako in na kakšen način konkretno predstaviti vsebino, kot je struktura povedi, da si jo bodo učenci lahko predstavljali, jo spoznavali konkretno ob materialu ter si v spomin vgradili vizualno podobo, ki jih bo vodila in jim pomagala pri samostojnem izmišljanju in tvorjenju povedi tudi kasneje v višjih razredih, ko bo zapis bolj besedno bogat. V naslednjem poglavju predstavljamo nekaj idej, ki smo jih realizirali v letošnjem šolskem letu s prvošolci ter nakazujemo možna izhodišča za kasnejšo obravnavo v višjih razredih.

3. Do samostojnega zapisa s pomočjo stavčne analize

Preden smo se z učenci lotili samostojnega zapisa, smo se pogovorili o tem, kaj je to poved. Dogovorili smo se, da bomo ob zaključku vsake misli, ki jo bomo zapisali, naredili piko. Čeprav se učencem ne razlaga definicij in pravil, pa je dobro, da jih učiteljica dobro pozna sama.

Definicija povedi pravi, da je poved zaokrožena množica pomensko in oblikovno povezanih besed, ki nekaj pomenijo in je nastala v določenih okoliščinah. Povedi so iz enega ali iz več stavkov – torej so enostavčne ali večstavčne (Križaj Ortar, Bešter Turk, Končina, Bavdek in Poznanovič, 2001).

V nadaljevanju predstavljamo, kako smo spoznali posamezne stavčne člene, še prej pa si razložimo, kaj posamezni stavčni členi so.

Stavek sestoji iz delov, ki jih imenujemo stavčni členi. Stavčni členi so tisti deli stavka, ki nosijo podatke o tem, kaj se dogaja, kdo/kaj to dela ipd. Na podlagi teh podatkov (oz. na podlagi vprašalnic zanje) ločimo štiri stavčne člene: glavni je povedek (tj. tisti stavčni člen, ki pove, kaj se dogaja); ob njem so še trije, ki ga pomensko dopolnjujejo – tj. osebek, predmet in prislovno določilo (Križaj Ortar idr., 2001).

Stavčne člene prepoznamo s pomočjo vprašalnic – najprej vprašamo po povedku, nato pa po drugih stavčnih členih. Vprašalnice za osebek, predmet in prislovno določilo vedno vsebujejo tudi povedek danega stavka, in sicer zato, ker ti trije stavčni členi pomensko dopolnjujejo povedek – so torej pomensko povezani s povedkom, neposredno med seboj pa ne (Križaj Ortar idr., 2001).










3.1 Povedek

Najprej smo preko igre in gibanja spoznali besede, za katere bodo učenci kasneje v višjih razredih izvedeli, da jim pravimo povedek, za nas pa je bilo dovolj, da smo spoznali, kako se po teh besedah vprašamo in kako jih lahko s skupnim simbolom označimo.

Igrali smo se pantomimo. Učencu, ki je prišel pred tablo, je bilo naročeno, kaj mora pokazati, ostali pa so morali ugotoviti, kaj ta učenec počne. Odgovarjali so na primer: hodi, teče, skače, zeha, pleše, kuha, prepogiba se, maha, mežika, pije, pospravlja ...

S pomočjo rdeče žoge smo učence spodbudili k razmišljanju, na kakšen način vse se lahko premikajo. Ugotovili smo, da se žoga lahko kotali, odbija, leti, pada itd. Dogovorili smo se, da bomo besede, ki nam bodo povedale, *kaj se je zgodilo, kaj se dogaja*, označili z rdečim krogom, ki nas bo spomnil na rdečo žogo.

Besede smo označili z rdečim krogom in nato naredili prepis v zvezek (slika 1). Za učence si bili pripravljene tudi kartončki, na katerih so bile zapisane povedi, ki so jih prebrali in v njih označili povedke. Tako so vadili branje in iskali besede, po katerih so se vprašali: »Kaj se dogaja?«

		
HODI	TEČE	SKAČE
		
PLEŠE	KUHA	POMIVA
		
MEŽIKA	BRIŠE	PIJE

Slika 1: Označevanje povedka

Na takšen način smo spoznali povedek, ki smo ga konkretno označili z rdečimi krogi.

3.2 Osebek

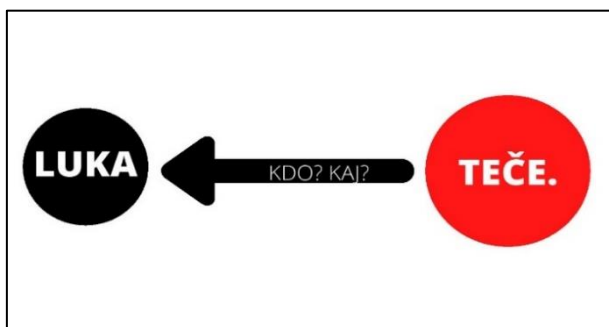
Nato smo k povedku dodali osebek. Po osebku smo se vprašali *kdo/kaj + povedek*. V pripravljena navodila so bila vključena imena učencev v razredu. Na tabli je bilo zapisanih nekaj stavkov, ki smo jih skupaj prebrali in jih konkretno prikazali.

Primer stavka: LUKA TEČE.

Najprej smo se vprašali po povedku: Kaj se dogaja? (teče)

Nato pa še po osebku (kdo/kaj + povedek): Kdo teče? (Luka)

Besede smo položili na material za osnovno stavčno analizo (slika 2), ki smo ga izdelali iz moss gumija in naredili analizo stavka, ki je vseboval osebek in povedek.



Slika 2: Osnovna stavčna analiza: osebek in povedek

Na podoben način smo praktično naredili veliko primerov; nato smo vadili zapis še v zvezek. Pri označevanju simbolov v zvezku smo si pomagali s šablono za osnovno stavčno analizo, ki smo jo dali izdelati po naročilu. Da bi učenci širili besedni zaklad in se znali vprašati po osebku in povedku ter tvoriti podobne kratke povedi sami, smo osebke in povedke iskali tudi v povedih na kartončkih, ki so bili pripravljene za branje. Ko so učenci prebrali zapisano, so osebek označili s črnim, povedek pa z rdečim krogom, kar prikazuje slika 3. Tako smo stavke oz. povedi označili z materialom za stavčno analizo, ki ga je izdelala učiteljica.



Slika 3: Osebek in povedek – zapis povedi

3.3 Predmet

K osebkju in povedku smo nato dodali še predmet. Spoznali smo, da imamo za predmet več vprašalnic. Najprej smo spoznali vprašalnico *koga/kaj + povedek*; kasneje smo dodali še ostale vprašalnice: *koga/česa + povedek*, *komu/čemu + povedek*, *o kom/ o čem + povedek* in *s kom/ s čim + povedek*.

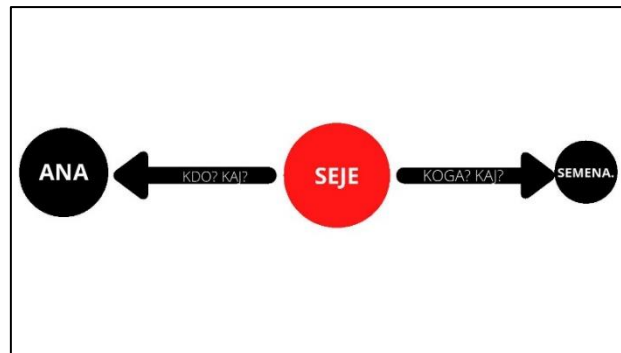
Učenci so s pomočjo slik tvorili preproste povedi, ki so vključevale osebek, povedek in predmet. Pri tvorjenju povedi so si pomagali s postavljanjem vprašanj:

Najprej smo se vprašali po povedku: Kaj se dogaja? (seje)

Nato smo se vprašali po osebkju (kdo/kaj + povedek): Kdo seje? (Ana)

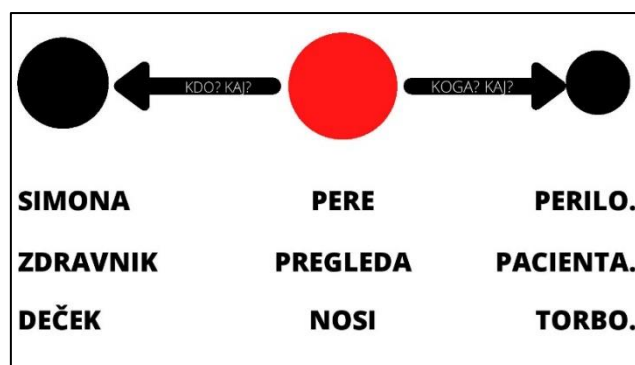
Nazadnje pa še po predmetu (koga/kaj + povedek): Kaj seje? (semena)

S pomočjo vprašanj smo oblikovali poved, jo zapisali na papir in nato poved razčlenili na posamezne besede, ki smo jih položili na material za stavčno analizo (slika 4). Spoznali smo simbol za predmet, ki je manjši črni krog in smo ga vedno položili desno od povedka oz. rdečega kroga.



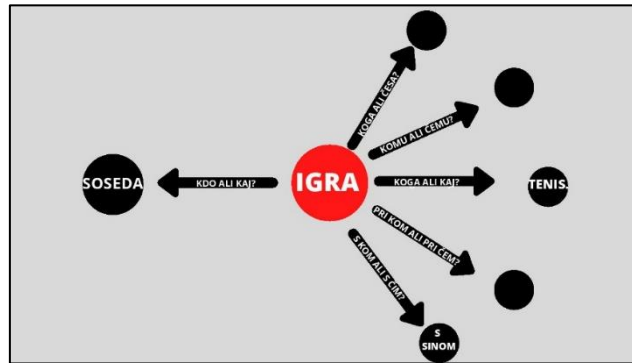
Slika 4: Stavčna analiza: osebek, povedek in predmet

Slika 5 prikazuje zapis v zvezek, ki smo ga naredili s pomočjo šablone za stavčno analizo.



Slika 5: Osebek, povedek in predmet – zapis povedi

Nato smo si ogledali diagram, na katerem je predmet predstavljen v različnih sklonih., ki Prebrali smo primere povedi in jih nato razčlenili na posamezne besede, po katerih smo se vprašali in jih položili na diagram. Strukture stavčne analize nismo prerinisovali v zvezek, saj imajo učenci že sicer težave z orientacijo pri zapisu, a smo diagram (slika 6) uporabili pri ustni analizi stavčnih členov.



Slika 6: Diagram: osebek, povedek in predmet v različnih sklonih

Na podoben način si bodo učenci v višjih razredih s pomočjo vprašalnic lahko izmišljali čedalje bolj miselno bogate povedi.

Ker je smiselno, da se takšen način opismenjevanja nadaljuje tudi kasneje v višjih razredih, smo v okviru projekta, ki ga na šoli izvajamo že več let, pripravili program, po katerem bodo s podobnim načinom dela lahko nadaljevale tudi učiteljice v višjih razredih. Ideja je, da se učencem ponudi novo orodje, s pomočjo katerega si bodo pomagali pri samostojnem zapisu, da si bodo vgradili v spomin strukturo, ki jih bo vodila pri ustvarjanju povedi in besedil. Tako bodo kasneje spoznali, da lahko povedi obogatijo tudi s prislovnimi določili, in sicer tako, da jim bomo ponudili nov material ter jih vodili s pomočjo vprašanj za prislovna določila, in sicer: *kje + povedek, kdaj + povedek, kako + povedek in zakaj + povedek.*

3. Zaključek

V prispevku je opisano, kako smo se v tem šolskem letu v prvem razredu lotili samostojnega zapisa s pomočjo materiala za stavčno analizo. Učenci so izkazali izjemen interes in motiviranost pri prikazanem načinu poučevanja. Zelo radi so se lotili konkretnega nastavljanja povedi; izkazali so tudi motiviranost za branje. Zapis je postajal iz dneva v dan daljši ter besedno bolj bogat. Ker smo naredili veliko praktičnih primerov in so imeli učenci poleg konkretnih izkušenj tudi dobro vizualno podporo, so pri izmišljanju samostojnih stavkov in povedi hitro napredovali. Material za stavčno analizo je bil tudi dobro izhodišče za učno diferenciacijo. Učenci, ki so imeli več težav pri zapisu, so lahko povedi sestavljali in jih razčlenjevali zgolj ustno oz. praktično ob materialu; tisti, ki so bili bolj motivirani in pri zapisu hitrejši, so lahko naredili tudi zapis v zvezek. Za nekatere učence je bilo dovolj, da so tvorili preproste stavke (osebek, povedek); drugi so tvorili povedi, v katerih so se pojavljali predmeti v različnih sklonih in celo prislovna določila. Ker smo v takšnem načinu dela prepoznali veliko prednost, ki temelji na konkretnih izkušnjah in poučevanju ob podpori didaktičnega materiala, k podobnemu delu spodbujamo tudi sodelavke, saj v prvem razredu lahko postavimo zgolj temelje za nadaljnje delo v višjih razredih. Tako so se učiteljice celotne razredne stopnje, v okviru Montessori projekta, ki ga avtorica prispevka že več let izvaja na šoli, odločile, da bodo material za stavčno analizo skušale čim bolj vpeljati v pouk slovenščine in ga učencem predstavljati v vseh razredih razredne stopnje. Ker si želimo, da bi se vse učiteljice držale nekih osnovnih načel in uporabljale vnaprej dogovorjene načine dela, tudi v prihodnjih letih načrtujemo skupna srečanja, na katerih bomo lahko analizirale učinke načrtovanega dela. Vsekakor pa se bodo rezultati takšnega načina poučevanja pokazali šele čez nekaj let.

8. Literatura

- Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M. in Poznanovič M. (2001). *Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus, d. o. o.
- Montessori, M. (2000). *To educate the human potential*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Pollard, M. (1997). *Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu*. Celje: Mohorjeva družba.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Košir je profesorica razrednega pouka, ki na osnovni šoli Venclja Perka v Domžalah poučuje 1. razred. V pouk rada vpeljuje elemente Montessori pedagogike, saj se je izobraževala za Montessori pedagoga v starosti od 6 do 12 let. Na šoli vodi tudi Montessori projekt, v okviru katerega predaja svoja znanja tudi drugim strokovnim delavcem na šoli in tako širi elemente Montessori pedagogike v vse razrede razredne stopnje.

Uporaba teorije mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju angleščine v otroštvu

The Use of Multiple Intelligences Theory in Teaching English in Childhood

Helena Krušič

*Druga osnovna šola Slovenj Gradec
helena.krusic@druga-os.si*

Povzetek

Prispevek se osredotoča na uporabo revolucionarne teorije Howarda Gardnerja, teorije mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju tujega jezika angleščine v otroštvu. Avtor teorije je v svoji svetovno znani knjigi *Razsežnost uma* predstavil osem enakovrednih in relativno neodvisnih inteligentnosti: logično-matematično, jezikovno ali lingvistično, glasbeno, prostorsko, telesno-gibalno, interpersonalno, intrapersonalno in naturalistično. Prispevek predstavlja posebej ter ob posameznih izhodiščih na katerih teorija mnogoterih inteligentnosti temelji navaja možnosti vključevanja omenjene teorije v učni proces. Ob tem razkriva metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti. V prispevku so predstavljeni posamezni primeri uporabe teorije v okviru dobrih praks pri nas in po svetu. Namen prispevka je predstaviti možnosti vključevanja mnogoterih inteligentnosti v učni proces, in sicer v okviru poučevanja tujega jezika v otroštvu ter predstaviti kako v sodobno šolo vnesti čim več modernih pristopov. Tako lahko preko novih učnih metod in oblik zadostimo učnim ciljem učencev 21. stoletja.

Ključne besede: Howard Gardner, inteligentnost, mnogotere inteligentnosti, teorije inteligentnosti, tuji jezik, zgodnja angleščina.

Abstract

The article focuses on use of Howard Gardner's revolutionary theory, the theory of multiple intelligences in teaching a foreign language English in childhood. In his world-famous book *The Frames of the Mind*, the author of the theory presented eight equivalent and relatively independent intelligences: logical-mathematical, linguistic, musical, spatial, physical-motor, interpersonal, intrapersonal and naturalistic. The article presents each of them separately and along with the individual starting points on which the theory of many intelligences is based, states the possibilities of including the mentioned theory in the learning process. It reveals methods and techniques that promote individual intelligences. The article presents individual examples of the use of theory in the context of good practices in Slovenia and around the world. The purpose of this article is to present the possibilities of integrating many intelligences into the learning process, namely in the context of teaching a foreign language in childhood and to present how to introduce as many modern approaches as possible into the modern school. In this way through new learning methods, we can meet the learning goals of 21st century students.

Keywords: early English, foreign language, Howard Gardner, intelligence, many intelligences, theories of intelligence.

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. Kljub spremembam v šolskem sistemu šola še vedno predstavlja prostor, kjer učenci pridobivajo predvsem na kognitivnem področju, medtem ko sta fizična in čustvena stran še vedno bolj v ozadju (Arnold in Fonseca, 2004). Ravno to pomanjkljivost je mogoče z umestitvijo teorije mnogoterih inteligentnosti v učni proces spremeniti in izboljšati. Danes učenci in tudi učitelji v učnem procesu pogrešajo predvsem elemente gibalnega, umetnostnega in spiritualnega učenja. To pa so ravno področja, ki po besedah Gardnerja predstavljajo pomembno vlogo pri razvoju vseh inteligentnosti (Gardner, 1995).

Dobro poznavanje teorije o mnogoterih inteligentnostih lahko nam učiteljem pomaga načrtovati celostni pouk, predvsem pa omogoča celovit pogled na učence s poznavanjem njihovih potreb upoštevajoč njihove raznolikosti. Teorija nam ponuja možnosti za raznovrstno organizacijo učnega procesa, učencem pa je tako omogočeno iskanje načinov, ki so zanje najustreznejši pri osvajanju novih učnih vsebin. Na takšen način si učenci lahko oblikujejo nove, bolj logične miselne strukture. Namen tega članka je torej predstaviti uporabo Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligenc pri pouku tujega jezika angleščine v otroštvu, saj različne inteligentnosti po Gardnerju odražajo vsakega posameznika kot pluralistično panoramo, ki lahko svoje inteligentnosti uporabi kot orodje za shranjevanje novih informacij na način, ki mu najbolj ustreza in jih na enostaven način priključuje takrat, ko neko določeno znanje potrebuje. (Armstrong, 1999).

2. Kaj je inteligentnost? Kaj je inteligenca?

Vid Pogačnik navaja v svojem delu *Pojmovanje inteligentnosti*, da slovenski slovarji v pomenu za bistrost, bistroumnost, nadarjenost za umske dejavnosti dopuščajo oba izraza, v strokovnem jeziku pa se med izrazoma vedno bolj uveljavlja pomenska razlika. Kadar mislimo na sposobnost, uporabljamo izraz inteligentnost, izraz inteligenca pa naj označuje družbeni sloj, se pravi izobraženstvo (Pogačnik, 1995).

Na področju psihologije so definicije inteligentnosti med seboj različne in ni koncepta, ki bi bil tolikokrat definiran, kot je definirana inteligentnost. Howard Gardner je inteligentnost opredelil kot sposobnost in spretnost reševanja problemov ali oblikovanja proizvodov, ki imajo vrednost znotraj enega ali več kulturnih okolij. Njegovo pojmovanje inteligentnosti samo po sebi tako ne odstopa od tradicionalnega, saj tudi on meni, da je inteligentnost »sposobnost učinkovitega odzivanja na nove situacije«, ki pa se razvija na podlagi dednosti, učenja in socializacije. Nov element, ki ga je Gardner dodal pa je poudarek, da je treba pri pojmovanju inteligentnosti sprejeti medkulturna merila in jo gledati kot »sposobnost narediti nekaj koristnega v družbi, v kateri živimo«. Vse to pa pomeni, da v inteligentnost sodi vse, kar različne kulture v svoji modrosti vanjo projicirajo (Musek, 2005).

Gardner ne verjame v inteligentnost kot neko splošno generalno sposobnost in tudi ne razume inteligentnosti kot širokega niza relativno nepovezanih mentalnih aktivnosti. Bistvo njegove teorije je, da poudarja obstoj različnih, relativno avtonomnih inteligentnosti. Poleg tega dodaja, da je inteligenčni test bil slaba inovacija v izobraževanju, saj ta meri nekatere sposobnosti in nikakor ne daje celostne slike, sploh pa ne utemeljuje rezultata. Glavna napaka inteligenčnega kvocienta je zmotna zamenjava logičnih sposobnosti s pojmom splošne

inteligence. Logika je namreč le ena od številnih oblik razmišljanja in učenja. V svojem delu *Razsežnosti* uma govori o pomembnem dokazu, ki govori o ločenem področju simbolnih sistemov, torej o obstoju ločenih inteligentnosti. Veliko je namreč čudežnih otrok, pri katerih gre za ekstremno zrelost na enem področju. Njihovi fascinantni dosežki pa so rezultat prirojenih sposobnosti in nagnjenj ter maksimalnih stimulacij okolja. Poleg vidnih pritiskov staršev in družine, odličnih učiteljev in visoke motivacije pa je morda še najpomembnejša kultura, v kateri ima posameznikovo nagnjenje možnost za razcvet (Gardner, 1995).

2.1. Izhodišče teorije mnogoterih inteligentnosti

Howard Gardner je v svojem glavnem delu pojasnil teoretični pristop in predstavil osem različnih vrst inteligentnosti. Zasnova te teorije je imela revolucionaren vpliv na področju psihologije ter je tako posledično na področju izobraževanja pustila močan pečat, saj je avtor s teorijo navdihnil tisoče učiteljev in vzgojiteljev, ki so raziskovali nove načine poučevanja na podlagi različnih inteligentnosti.

Teorija mnogoterih inteligentnosti govori, da se ljudje ne rodijo z vso inteligenco, ki jo bodo nekoč imeli. Njegova teorija je protiutež paradigmi edinstvene inteligence. Raziskave in izkušnje so pokazale, da človekovo življenje zahteva razvoj več vrst inteligentnosti in ne le enotne. Zato je v nasprotju s tradicionalnimi inteligenčnimi teorijami, ki se osredotočajo na eno samo inteligenco ali splošno inteligenco Howard Gardner povedal, da imajo ljudje različne načine učenja in razmišljanja ter na tej osnovi identificiral osem vrst inteligentnosti in predlagal še možen dodatek devete, znane kot »eksistencialistična inteligenca«.

Gardner trdi, da znotraj inteligentnosti obstajajo tako biološke kot kulturne podlage. Kultura ima pomemben vpliv pri razvoju inteligentnosti in drugačne kulture različno vrednotijo različne inteligentnosti. Nevrobiološke raziskave pa so pokazale, da je učenje posledica sprememb v sinaptičnih povezavah med nevroni. Primarne elemente različnih inteligentov najdemo v možganskih regijah, kjer potekajo te transformacije (Gardner, 1995).

2.2. Howard Gardner in mnogotere inteligentnosti

Howard Gardner je profesor pedagogike, ki je v petnajstih letih raziskovalnega dela utemeljil, da ima vsak človek več različnih centrov razuma. Gardner je te centre razuma podrobno opisal in ob tem poudaril, da je vsak otrok potencialno nadarjen, zelo pogosto celo na več različnih področjih.

2.2.1 Jezikovna ali lingvistična inteligentnost

Avtor teorije začenja opisovati posamezne inteligentnosti prav z jezikovno inteligenco, saj je jezik tisti, ki omogoča posredovanje spoznanj in tako predstavitev vseh inteligentnosti. Brez dvoma je to tudi najbolj raziskano področje inteligentnosti (Pergar, Kuščer, 1993). Obravnava občutljivost za govorjeni in pisni jezik, sposobnost učenja jezikov in sposobnost uporabe jezika za doseg določenih ciljev. Iz vidika biologije se razvoj jezikovne inteligentnosti prične že v samem otroštvu, ko otroci začnejo s čebljanjem (Gardner, 1995). Otroci z razvito jezikovno inteligentnostjo dobro obvladajo jezik in se najbolje učijo z izgovarjanjem, poslušanjem in gledanjem napisanih besed. Najbolj so motivirani, ko imajo možnost biti obkroženi s knjigami, če so vključeni v pogovor in jim je dana možnost neformalnega pisanja. Svoje misli znajo tekoče izraziti, dobri so v razlagi, radi si zapisujejo vse, kar slišijo, in vse, kar se jim zdi

pomembno. V razredu jih učitelji najboljše motivirajo, če pri pouku vključijo knjige in multimedijske pripomočke ter jih vključijo v pogovor (Armstrong, 1999).

2.2.2 Logično-matematična inteligentnost

Logično-matematična inteligentnost se nanaša na sposobnost logičnega analiziranja problemov, izvajanja matematičnih operacij in znanstvenega raziskovanja vprašanj. Kaže se kot sposobnost učinkovite uporabe števil in logičnega mišljenja. Ljudje z dobro razvito logično-matematično inteligentnostjo imajo sposobnost razvijanja dokazov, izračunavanja, razvijanja enačb ter reševanja abstraktnih problemov. Omogoča kategoriziranje, klasifikacijo, generalizacijo, skladnjo, računanje in hipotetično mišljenje (Armstrong, 1994). Otroci, ki veliko razmišljajo logično, pogosto iščejo abstraktne vzorce in odnose, njihovo mišljenje pa je pojmovno. Za njihov razvoj je potrebno, da imajo na voljo veliko časa za raziskovanje novih idej (Armstrong, 1999).

2.2.3 Glasbena inteligentnost

Glasbena inteligentnost je 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).

2.2.4 Prostorska inteligentnost

Prostorska inteligentnost se kaže kot zmožnost natančne zaznave vizualno-prostorskega sveta in zmožnost transformacije teh zaznav. Prostorska inteligentnost se kaže kot izrazita občutljivost za barvo, obliko, linijo, prostor in na relacije, ki nastajajo med temi elementi. Zelo dobra orientacija v prostoru, mestu, na zemljevidu so značilnosti ljudi z prostorsko inteligentnostjo. V naših možganih je za to področje odgovorna desna možganska hemisfera (Gardner, 1995). Otroci s prostorsko inteligentnostjo se načeloma najlažje učijo vizualno. Za učenje potrebujejo veliko vizualne podpore (video, filmi, predstavitve, plakati, zemljevidi, skice...). Zelo radi likovno ustvarjajo, delajo vizualizacijske vaje, gradijo in poslušajo slikovite zgodbe (Armstrong, 1999).

2.2.5 Telesno-gibalna inteligentnost

Ta inteligentnost temelji na spretni uporabi telesa, nadzorovanju in koordinaciji telesnih gibov. Zanj je značilna tudi sposobnost uporabe rok za izdelavo in predelavo predmetov. Vključuje fizične sposobnosti, kot so koordinacija, ravnotežje, moč, gibljivost in hitrost (Armstrong, 1994). Gre za spretno uporabo telesa tako grobe kot fine motorike in usklajevanje obeh. Izjemno razvito telesno-gibalno inteligentnost imajo vrhunski športniki in plesalci. Leva možganska hemisfera je odgovorna telesno-gibalno inteligentnost. Otroci z izrazito telesno-gibalno inteligentnostjo se najlažje učijo s pomočjo gibanja ter takrat, ko lahko delajo z rokami. Njihovim potrebam zadostijo dejavnosti, kjer se lahko veliko gibajo in so deležni izkustvenega

učenja, predvsem v obliki igre vlog, uprizarjanja, ustvarjalnega gibanja ter pri vseh vrstah športa (Armstrong, 1999).

2.2.6 Interpersonalna - medosebna inteligentnost

Medosebna inteligentnost se kaže predvsem v sposobnosti razumevanja drugih ljudi in pri uravnavanju medčloveških odnosov. Odraža se v spretnosti pri navezovanju stikov in komunikaciji z drugimi ljudmi ter kot sposobnost razumevanja njihovih težav, motivov in čustev ter v učinkovitem odzivanju na vedenje drugih. Interpersonalna inteligentnost je sestavljena iz empatije kot sposobnosti zavedanja, razumevanja in upoštevanja čustev drugih. Zajema tudi družbeno odgovornost, ki vključuje odgovorno vedenje, družbeno zavest in skrb za druge (Pečjak in Avsec, 2003).

2.2.7 Intrapersonalna - znotrajosebna inteligentnost

Znotrajosebna ali avtorefleksivna inteligentnost je sposobnost zavedanja in razumevanja lastnega doživljanja in vedenja. Ljudje, ki imajo visoko izraženo avtorefleksivno inteligentnost, razumejo vzroke in posledice lastnega doživljanja (npr. čustvovanja in vedenja) ter imajo dobro razvito samokontrolo. Takšne osebnosti zelo dobro poznajo svoje močne in šibke točke. Sestavni deli intrapersonalne inteligentnosti so torej čustveno samozavedanje, samospoštovanje, samoaktualizacija ter neodvisnost (Armstrong, 1994). Otroci z izrazito intrapersonalno inteligentnostjo se najlažje učijo sami, saj si tudi sami najbolje organizirajo učne dejavnosti. (Armstrong, 1999).

2.2.8 Naturalistična - naravoslovna inteligentnost

Naturalistična ali naravoslovna inteligentnost je sposobnost sistematičnega opazovanja in natančnega razlikovanja naravnih in umetnih vzorcev ali sistemov. Uporabljamo jo pri prepoznavanju in klasificiranju rastlin, mineralov ali živali. Oseba z bolj razvito naturalistično inteligentnostjo je bolj usklajena z naravo, zanima jo negovanje in raziskovanje okolja spoznavanje novih rastlinskih in živalskih vrst. Takšna oseba kaže velik potencial v prepoznavanju in razvrščanju rastlin in živali. Ti posamezniki bi se naj zavedali celo subtilnih sprememb v svojem okolju.

3. Uporaba teorije mnogoterih inteligentnosti pri poučevanju tujega jezika v otroštvu

Jezikovna zmožnost je del sporazumevalne zmožnosti in je ključna pri učenju tujega jezika. Tudi od jezikovne zmožnosti je odvisen uspeh pri učenju tujega jezika. Sicer so vse komponente sporazumevalne zmožnosti pomembne za učenje tujega jezika, jezikovna pa je tista, ki je najbolj izrazita (Skela, 2011). Gardner v nobenem zapisu ne navaja, da se močno izražena jezikovna inteligentnost neposredno navezuje tudi na jezikovno ter nasploh na sporazumevalno zmožnost ali da vpliva na uspešnost pri učenju tujega jezika, vendar se zdi, da je zelo verjetna povezava. Ljudje z močno izraženo jezikovno inteligentnostjo so namreč tisti, ki mislijo z besedami in uporabljajo jezik učinkovito, tako ustno kot pisno. To so ljudje, ki imajo visoko stopnjo občutljivosti za glasoslovje, strukturo stavka ali sintakso, pomen ali semantiko ter pragmatiko (Armstrong, 1999).

Izobraževalni sistem je zastavljen tako, da spodbuja razvoj predvsem nekaterih inteligentnosti, in sicer jezikovno in logično-matematično inteligentnost, preostalim posveča manj pozornosti. Bilo pa bi prav, da se vsaki izmed inteligentnosti posveti enaka pozornost (Korkut, 2008).

Učiteljem tujih jezikov je na voljo veliko različnih učnih gradiv, pripomočkov in portalov za učinkovit in uspešen vzgojno-izobraževalni proces. 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. Tudi metod in oblik poučevanja je veliko, pravzaprav jih je prav toliko, kolikor smo si jih pripravljene zadati. Z dobrim pristopom, torej celovitim poznavanjem učencev in z nekaj truda lahko zadostimo vsakemu posamezniku v razredu. Tako z različnimi aktivnostmi in nalogami znotraj posameznih inteligentnosti oblikujemo učni proces. Ob tem moramo upoštevati, da se mnogotere inteligentnosti z razvojem lahko spreminjajo in nadgrajujejo, torej ni nujno, da bodo učence določene inteligence spremljale vse življenje.

Pouk tujega jezika v otroštvu naj tako ob upoštevanju teorije poteka na takšen način, da bodo učenci čim bolj aktivni, da je znotraj učne ure na voljo čim več različnih dejavnosti iz različnih področij. Tako so lahko vsi učenci osredotočeni na vsebine, ki jih zanimajo in pri tem uporabljajo raznolika učna gradiva. Pri tem upoštevamo razvojno stopnjo učencev. Zelo pomembno je, da izbiramo učne vsebine s katerimi se učenci lahko identificirajo. Ob tem jim predstavimo tudi čim več načinov, med katerimi bodo lahko izbirali in se odločili, kako uspešno opraviti določeno nalogo.

Učiteljem, ki želijo v svoj pouk učinkovito umestiti teorijo mnogoterih inteligentnosti je avtor Haggerty predstavil nekaj korakov, in sicer vzemite si čas za razumevanje osnov teorije, vzemite si čas za razumevanje vsakega posameznika v vašem razredu, poskušajte spoznati njihova šibka in močna področja, razmislite o uporabi metod dela, ki zadostujejo potrebam posamezne inteligentnosti ali kombinaciji več inteligentnosti, pri načrtovanju pouka imejte v mislih teorijo inteligentnosti ter zavedajte se, da je v razredu izraženih veliko različnih inteligentnosti (Haggerty, 1995).

Avtorica Bermanova pravi, da se morajo učitelji, ki poučujejo tuj jezik zavedati različnih profilov svojih učencev, da lahko uspešno vključujejo teorijo mnogoterih inteligentnosti v svoj učni proces. Prav tako naj ocenjevanje znanja meri različne vidike posamezne inteligentnosti, aktivnosti pri pouku pa naj se dotikajo več inteligentnosti hkrati. V razredu je namreč veliko različnih učencev, katerih interesi, ozadja, tendence in seveda izražene inteligence so različne (Berman, 1998).

3.1 Metode in tehnike, ki spodbujajo posamezne inteligentnosti pri učenju tujega jezika

Sugestopedija je ena izmed metod, ki se uporablja pri poučevanju tujega jezika in od vseh inteligentnosti najbolj spodbuja glasbeno inteligentnost. Običajno sugestopedija poteka v štirih fazah. Tovrstni način poučevanja se tesno povezuje tudi z razvojem telesno gibalne inteligentnosti. Gibanje je pomemben del v življenju vsakega izmed nas, še toliko bolj je pomemben za mlajše učence, saj ima veliko izmed njih razvito gibalno inteligentnost. Takšna aktivnost učence tudi nezavedno sprošča in ob gibanju tako pozabijo, da se učijo. Aktivnosti kot so igra vlog, gledališče, gibanje po navodilih učitelja v tujem jeziku, iskanje skritega zaklada itd., so le nekatere izmed mnogih dejavnosti, ki jih lahko vključimo v pouk tujega jezika (Čok in drugi, 1999).

Glasba ima pozitiven učinek tako na fizično stanje človeka kot tudi na psihološko stanje, saj v posamezniku spodbuja posamezna občutja. Iz lastnih izkušenj lahko rečem, da ima spodbujanje glasbene in telesno-gibalne inteligentnosti pri poučevanju tujega jezika v nižjih razredih osnovne šole velik pomen, saj spodbuja ustvarjalnost in skrbi da so učenci sproščeni, motivirani. Tako je ustvarjeno produktivno učno okolje, kar daje višje rezultate in trajnejše znanje.

Na več načinov lahko spodbujamo tudi prostorsko inteligentnost. Besede so v nekem smislu prilepljene na naše misli. Če npr. rečemo svojim učencem naj ne mislijo na slona, bodo to samodejno storili in si v misli takoj priklicali sliko slona. Kako si učenci predstavljajo svojo sanjsko hišo ali sanjske počitnice je lahko za začetek dobra spodbuda za marsikatero aktivnost pri učenju tujega jezika. Bralno razumevanje prostorsko inteligentnost spodbuja, kajti branje in razumevanje sta sistematično povezana z mentalnimi slikami, kar je ključno za razumevanje nekega teksta. Ob tem so razne aplikacije, razpredelnice, diagrami, slike, risbe, plakati in videi prav tako del materiala, ki omogočajo boljše pogoje za učenje tujega jezika (Arnold in Fonseca, 2004).

S pomočjo reševanja različnih problemov, iskanja analogij, iskanja posameznih komponent problema, predlogov novih rešitev, povezovanja, razvrščanja se lahko razvija logično-matematična inteligentnost (Armstrong, 1999). Takšne dejavnosti so zelo ustrezne za vse učence, predvsem pa so pisane na kožo tistim učencem, ki so bolj razviti na tem področju. Tudi takšne dejavnosti lahko vključimo v sam učni proces pri učenju tujega jezika v nižjih razredih ter s pomočjo le-teh razvijamo logično-matematično inteligentnost.

Učenci z visoko razvito interpersonalno inteligentnostjo so naprednejši pri učenju jezika, še posebej takrat, ko je potrebno analizirati svoje znanje, svoje dobre in slabe lastnosti. Pogovori o počutju, individualno delo, domišljajske naloge so naloge, ki jih intrapersonalno razviti učenci radi počnejo in jim pomaga pri učenju tujega jezika. Pravo nasprotje pa so učenci z razvito intrapersonalno inteligentnostjo. Le-ti se zelo radi družijo, radi so aktivni v okviru skupine in radi sodelujejo z drugimi. Pri pouku tujega jezika jim ustrezajo aktivnosti, kot so analiziranje nastopajočih likov iz pravljic, obnavljanje zgodbic, radi izražajo svoje mnenje in upoštevajo mnenja drugih. V okviru naturalistične inteligentnosti lahko hitro prepoznamo učence, ki jim je vseč narava z vsemi svojimi značilnostmi, same aktivnosti v naravi ali pa vse aktivnosti, ki so povezane z njo. Takšnim učencem je vsaka tematika povezana z naravo zelo blizu. Učenci z razvito naturalistično inteligentnostjo pri pouku tujega jezika največ dosežejo, ko lahko primerjajo, kategorizirajo ter organizirajo (Spirovska, 2013).

4. Učinkovitost uporabe mnogoterih inteligentnosti v praksi

Med pisanjem prispevka sem našla nekaj člankov, ki prikazujejo načine, kako teorijo uspešno vključiti v učni proces. Raziskala sem nekaj posameznih zapisov, ki govorijo o tem.

Leta 2006 je učiteljica Hillary Gardner prvič poskusila vpeljati novo metodo dela, ki jo je preizkusila tudi sama na eni izmed strokovnih delavnic, ki se jih je udeležila tudi sama. Učencem ESOL razreda (English for Speakers of Other Languages; poučevanje ljudi, katerih materni jezik ni angleščina, živijo pa v državi, kjer je angleščina prvi jezik) je pri obravnavanju nove snovi ponudila meni aktivnosti. Meni aktivnosti je sestavljen tako, da si lahko vsak posameznik izbere na kakšen način bo tematiko posamezne ure predelal. Na meniju so zapisane aktivnosti, ki spodbujajo vsako izmed inteligentnosti. Že ob prvem poskusu je bila zaznana visoka motiviranost učencev. Na podlagi tega avtorica pojasnjuje, da ji je zavedanje oz. poznavanje Gardnerjevih inteligentnosti prineslo spoznanje, da pred tem ni vključevala tako raznolikih aktivnosti v svoj pouk. Pojasnjuje, da s tem ko daje učencem možnosti delati z

različnimi materiali sorazmerno dviguje nivo motivacije, sploh ko gre za težje snovi. Po njenih besedah se ob tem učenci učijo tudi o sami sebi (Gardner, 2011).

Enota Multiple Intelligences Academy je šola z sedežem v Gainesville, Georgija, v Združenih Državah Amerike. Gre za vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki v celoti deluje po načelih teorije MI. Organizacija dela na šoli je zastavljena tako, da se učenci učijo na posameznih delovno-učnih postajah. Vsaka postaja je zastavljena tako, da ustreza določeni inteligentnosti. Učenci nižjih razredov delajo in se učijo na vseh postajah, saj še iščejo svoja močna področja. Z leti odraščanja pa imajo več svobode pri izbiri in se sami »poiščejo« oziroma odločijo na kakšen način se želijo učiti oziroma delati pri pouku. Značilnost takšnega pouka je, da se v razredu nihče od učencev ne dolgočasi ali poseda, temveč je vsak posamezni učenec osredotočen na svoje delo znotraj svojega področja. Tako se ne zanemarija dejstva, da je vsaka inteligentnost pomembna in da se posameznik lahko do določene mere razvije na vsakem področju. Ocenjevanje znanja poteka na osnovi predhodno oblikovanih standardov znanja, ki se ob končani učni enoti preverijo z opazovanjem, medtem ko učenci svoje znanje pokažejo na različne načine, in sicer tako kot poteka pouk. Šola je posebna tudi po oblikovanih t.i. »Smartville«, ki pravzaprav predstavljajo majhno mesto znotraj šole, ki ima različne predele kot so npr. park, muzej, telovadnica, prava trgovina in prava pošta. Tukaj delajo učenci in s tem urijo svoje sposobnosti, ki jih bodo praktično potrebovali pri opravljanju svojega poklica v prihodnosti. Učenci so znotraj Smartvillia obravnavani kot odrasli osebk. Ob koncu vsakega semestra organizirajo sejem znanja, kjer staršem in sorodnikom predstavijo svoje ideje in razvite talente (Bernard, 2009).

O kakovostni uporabi teorije mnogoterih inteligenc v Sloveniji pričajo mnoge posamezne aktivnosti, ki se odvijajo po šolah in vrtcih. Projekt To-gather ali Evropska identiteta mnogoterih izbir je projekt, ki je bil izveden v vrtcu Vodmet v Ljubljani. Izobraževalni projekt je nudil mladim od 3. do 25. leta starosti dobro razumevanje kulturne, jezikovne, zgodovinske, politične in ekonomske raznolikosti Evrope ter jih podpiral pri grajenju njihove lastne identitete. S projektom so želeli v vrtcu oblikovati pogoje za čim zgodnejši razvoj otrokove individualnosti in razvoj njegovih mnogoterih inteligentnosti. Učni proces je temeljil na aktivnem vpletanju otrok ter spodbujanju inovativnega in kritičnega mišljenja.

Tudi sama sem preizkusila teorijo, in sicer najprej v okviru poletne šole angleškega jezika, ki je bila zasnovana na teoriji mnogoterih inteligentnosti. S sodelavko sva oblikovali dejavnosti namenjene učenju tujega jezika angleščine v otroštvu na osnovi inteligentnosti. V delovni načrt projekta so bile vključene vse inteligentnosti. Učni proces pa je deloval po postajah. Vse dejavnosti so potekale v angleškem jeziku. Učenci so se tako lahko udeleževali različnih dejavnosti, ki so jim omogočale razvoj jezikovne inteligentnosti (zgodbice, pesmice, gledališče, igra vlog), logično-matematične inteligentnosti (računanje s pomočjo predmetov, ki so izvirali iz zgodbic, pravljič pesmic, realije), glasbene inteligentnosti (vsakodnevno učenje in prepevanje pesmic v angleškem jeziku, igranje na instrumente, spoznavanje ritma, melodije), prostorske inteligentnosti (likovno ustvarjanje, oblikovanje), telesno-gibalna inteligentnost (izleti v naravo, plavanje, športne aktivnosti, športne igre), interpersonalna inteligentnost (sodelovanje znotraj skupine, povezovanje z vrstniki), intrapersonalna inteligentnost (nudenje učnih materialov, povratna informacija ob nastalih izdelkih), naturalistična (opazovanje narave, zbiranje naravnih predmetov na pohodih v naravo, ter razvrščanje in kategorizacija le teh ob vrnitvi). Znotraj raznolikih aktivnosti so učenci lahko iskali svoja močna področja ter bili znotraj teh področij kar se da učinkoviti. Ob nastajanju programa so imele osrednji pomen tudi želje in ideje otrok. Zato smo že ob načrtovanju določili vsebine, ki so bile učencem blizu. Vsi učenci so bili zelo aktivni in ni bilo situacije, kjer bi se posamezniki dolgočasili. Na podlagi te izkušnje lahko rečem, da takšno delo spodbuja kreativnost pri mlajših učencih in jih dodatno

motivira za učenje TJ, kajti drži pravilo, da se učenci tujega jezika najlažje naučijo, kadar so sami aktivni, kreativni, o njem ne razmišljajo, temveč so mu izpostavljeni ob različnih dejavnostih, ob katerih uživajo.

Med pisanjem prispevka sem ugotovila, da je bilo narejenih zelo malo raziskav s področja uporabe mnogoterih inteligentnosti pri pouku tujega jezika v otroštvu. Raziskava, ki jo omenjam je bila namenjena raziskovanju prednosti uporabe mnogoterih inteligentnosti pri učenju in poučevanju ESL razredov (English as a Second Language – angleščina predstavlja drugi jezik učenja in poučevanja) v predšolskem obdobju (starost 5 let), in sicer v štirih različnih razredih v Libanonu. Raziskava je bila namenjena predvsem razkrivanju vpliva uporabe teorije mnogoterih inteligentnosti na področju širjenja besednega zaklada otrok. Rezultati pa so pokazali, da teorija dolgoročno pušča učinkovite rezultate. Razlog pa predpisujejo predvsem učenju, ki temelji na izkustvih ter na situacijah, ki so življenjske in bližje vsakemu izmed otrok.(Ghanrawi, 2014).

Glede na rezultate posameznih raziskav se je izkazalo, da ima teorija mnogoterih inteligentnosti lahko pomembne učinke pri učenju in poučevanju tujega jezika. Teorija prinaša potencial, da pozitivno vpliva na učitelje in učence, saj strokovni delavci, ki preišljeno uporabljajo teorijo kot podporo izobraževalnim ciljem lahko pričakujejo, da bo teorija prispevala tako k njihovi kot učenčevi splošni učinkovitosti. Učitelji, ki pouk načrtujejo in organizirajo na podlagi dobrega poznavanja svojih učencev, lahko naletijo na nov učni potencial svojih učencev in tako pričakujejo boljše rezultate in trajnejše znanje.

5. Zaključek

Pouk tujega jezika v nižjih razredih naj ob upoštevanju mnogoterih inteligentnosti poteka na takšen način, da bodo učenci čim bolj aktivni. Učitelji se le osredotočimo na vsebine, ki učence zanimajo in ob tem uporabljajmo raznolika učna gradiva. Ob tem upoštevajmo razvojno stopnjo učencev ter jim pustimo prosto pot za razvijanje inteligentnosti.

Veliko učiteljev širom po svetu se pri svojem delu srečuje z revolucionarno Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc. Učitelji se zavedamo pomembnosti te teorije in možnosti za vključevanje inteligentnosti pri učenju tujega jezika v otroštvu. Pouk je tako na osnovi mnogoterih aktivnosti zanimivejši in ob tem znanje kvalitetnejše, trajnejše. Ob vseh razpoložljivih pripomočkih za učenje tujega jezika imajo učitelji neprimerljivo priložnost, da ob upoštevanju teorije oblikujemo raznolike, zanimive dejavnosti in tako omogočimo najmlajšim učencem, da tuji jezik – angleščino usvojijo preko raznovrstnih aktivnosti. Tako lahko hkrati zadostimo potrebam učencev 21. stoletja.

Na konkretnem nivoju bi k dvigu kakovosti izobraževanja na tem področju dodatno pripomoglo aktivnejše izobraževanje učiteljev tujega jezika v otroštvu s področja Gardnerjevih mnogoterih inteligentnosti, saj delo na področju izobraževanja tako zahteva od učiteljev stalno spremljanje razvoja in razvijanje inteligentnosti pri vsakem izmed učencev posebej. Učitelji tako prevzamemo 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.

6. Literatura

- 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 Putnam Inc.
- Arnold, J., Fonseca, C. (2004). Multiple intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain Based Perspective. *International Journal of English Studies (Raziskovalnoporočilo)*. University of Murcia.
- 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>
- 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. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think, and how Schools should teach*. New York: Basic Books.
- 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>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner., H. (2011). Promoting Learner Engagement Using Multiple Intelligences and Choice Based Instruction. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, Volume 5, Number 2, str. 95–101.
- Ghamrawi, N. (2014). Multiple Intelligences and ESL Teaching and Learning: An investigation in KG II Classrooms in One Private School in Beirut, Lebanon. *Journal of Advanced Academics*, Vol. 25, str. 25-46.
- Haggerty, B. (1995). *Nurturing Intelligences: A guide to Multiple Intelligences Theory and Teaching*. Toronto: Addison Wesley. Pridobljeno 20. 5. 2016. Dostopno na: <http://www.vrtecvodmat.si/izobrazevalni-projekt-to-gather/>.
- Korkut, U. I., (2008). Implementing multiple Intelligences Theory in Foreign Language Teaching (Raziskovalno poročilo). EKEV Akademi DERGISI Yil.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia*. United National Educational Scientific 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>.
- McGreal, S. (2013). The Illusory Theory of Multiple Intelligences -Gardner's Theory of Multiple Intelligences has never been Validated. *Psychology Today*. Pridobljeno 20. 6. 2016. Dostopno na: <https://www.psychologytoday.com/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>.
- Morgan, H. (1996). An Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligence. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, Vol 18, Issue 4 , str. 263–269. Pridobljeno 24. 6. 2016. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199609553756>.
- Pečjak, V., Avsec., A (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja* 12, str. 55–66.
- 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_ra_zsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf.

Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 144–133.

Spirovska, E. (2013). Integrating MI in Teaching English as a Foreign Language –SEEU Experience and Practices. *Language Center Seeu, Volume 9, No. 1*.

Kratka predstavitev avtorja

Helena Krušič je profesorica razrednega pouka z opravljenim certifikatom za poučevanje angleškega jezika v nižjih razredih osnovne šole ter vzgojiteljica predšolskih otrok. V osnovni šoli je zaposlena osemnajst let. Naziv svetovalec je pridobila leta 2011. Aktivno se udeležuje strokovnih aktivov, se dodatno izobražuje in udeležuje različnih seminarjev. Svoje znanje in delo nenehno dopolnjuje z različnimi metodami in vsebinami, ki prinašajo dobro motivacijo za učenje najmlajših učencev. Je avtorica poletnih taborov angleščine, ki so bile zasnovane na osnovi metode Multiple inteligence in so se v letih 2011-2013 izvajale v Mladinskem kulturnem centru Slovenj Gradcu. Vključuje se v izobraževalno skupnost e-Twinning. Trenutno je aktivna v projektu TwinSpace – My City as a Part of a World Cultural Heritage.

Razvoj jezikovnih kompetenc in ostalih veščin s pomočjo sodelovanja na enotedenskih in enomesečnih dijaških izmenjavah

The Development of Language Proficiency and Other Skills by Participating in One Week and One Month Student Exchanges

Nataša Adžić

Gimnazija Kranj
nataša.adzic@gimkr.si

Povzetek

V članku sta opisani dve vrsti izmenjav, ki potekata na Gimnaziji Kranj, in sicer enotedenska skupinska izmenjava in enomesečna individualna izmenjava. Dijaki se spopadajo z ovirami pri sporazumevanju v tujem jeziku ter imajo različna pričakovanja in predstave o izmenjavah. Predstavljene so jezikovne kompetence dijakov in razlogi za udeležbo na omenjenih izmenjavah, pa tudi vpliv izmenjav na jezikovne kompetence dijakov pri tujih jezikih in razvoj ostalih veščin, ki niso strogo povezane s šolskim okoljem. Na podlagi intervjujev z udeleženci izvedenih pred in po izmenjavah je mogoče priti do sklepa, da so izmenjave odličen način za dvig jezikovne samozavesti. Pri enomesečnih individualnih izmenjavah je bilo ugotovljeno, da se poleg dviga jezikovne samozavesti občutno razvijejo tudi nekatere jezikovne kompetence.

Ključne besede: enomesečne individualne izmenjave, enotedenske skupinske izmenjave, jezikovna samozavest, jezikovne kompetence, mehke veščine, sporazumevanje, tuji jeziki.

Abstract

The article describes two types of student exchange programs taking place in Gimnazija Kranj, namely one week group exchanges and one month individual exchanges. Students learning foreign languages face different obstacles in communicating and have various expectations regarding student exchanges. The article presents students' language skills in foreign languages and reasons for participating in an exchange. The effect of exchanges on the students' language skills and the development of other skills that are not directly linked to school work are presented as well. Based on interviewing the participants before and after the exchange, it is evident that any type of exchange is good for raising language confidence. With one month individual exchange, it can be said that it not only boosts language confidence but also helps in significantly improving some language skills.

Keywords: communication, foreign languages, language confidence, language skills, one month individual exchange, one week group exchange, soft skills

1. Uvod

V svetu, ki zaradi globalizacij postaja globalna vas, se vedno bolj zavedamo pomena znanja tujih jezikov. Z učenjem tujega jezika ne pridobivamo zgolj orodja za komunikacijo, ampak se hkrati spoznavamo tudi s kulturo, z navadami in tudi značilnostmi določenega naroda. Vse našteto je nemogoče v polni meri vključiti v redni pouk, vendar vseeno obstajajo načini, preko katerih lahko dijaki поблиže spoznajo kulturo, v polni meri uporabljajo naučeno v šolskem okolju in tako osmislijo pridobljeno znanje.

Na Gimnaziji Kranj se kot koordinatorica ukvarjam z dvema vrstama izmenjav, in sicer s tako imenovanimi klasičnimi enotedenskimi izmenjavami s partnersko šolo iz Saint-Quentina v Franciji in individualnimi enomesečnimi izmenjavami s francoskimi srednjimi šolami v francoskem Lyonu in njegovi bližnji okolici.

Za nekatere dijake je lahko sporazumevanje v kateremkoli tujem jeziku stresna situacija, spet drugi pa si želijo že usvojeno znanje uporabiti, ga pokazati in če je le možno, tudi nadgraditi. Kakršnakoli oblika izmenjave je odličen način pri premagovanju lastnih ovir in pomaga pridobiti tudi veščine, ki jih med samim poukom učitelji težko naučimo.

V prispevku bosta na kratko opisani obe obliki izmenjav, za kateri je avtorica odgovorna na šoli. Skušali bomo dokazati, da so po izmenjavi udeleženci bolj jezikovno samozavestni, da izboljšajo nekatere jezikovne kompetence in da bolj objektivno gledajo na svoje šolske obveznosti. Hkrati z udeležbo na izmenjavi pridobijo tudi določene veščine, ki jih učitelj težko v celoti vključi v svoj pouk, kot je na primer samostojno reševanje morebitnih težav med bivanjem v državi gostiteljici, prilagajanje novemu družinskemu okolju, strpnost do drugačnosti.

Podatki, potrebni za ugotovitve predstavljene v članku, so bili pridobljeni s pomočjo polstrukturiranih intervjujev z dijaki pred in po izmenjavi. Intervjuji so vsebovali nekaj vprašanj zaprtega in odprtega tipa, ki so bila pripravljena vnaprej. Preostala vprašanja pa so bila oblikovana sproti med potekom intervjuja (Vogrinc, 2008). Intervjuji z udeleženci na enotedenskih izmenjavah so se odvijali v tednu pred 9. decembrom 2016, ko so dijaki gostili francoske vrstnike in v tednu po 3. februarju 2017, ko so se slovenski dijaki vrnil iz Francije. Na izmenjavi je sodelovalo 28 deklet in 5 fantov. Intervjuji z udeleženci individualnih enomesečnih izmenjav so potekali dve šolski leti, in sicer v letu 2017/18, kjer so sodelovala štiri dekleta in en fant, ter v letu 2018/19, kjer sta sodelovali 2 dekleti in en fant. Dijaki so na izmenjavo odhajali v različnih časovnih obdobjih.

2. Vrste izmenjav

2.1 *Izmenjave s partnersko šolo v Saint-Quentinu*

S partnersko šolo iz Francije so organizirane enotedenske izmenjave, ki se jih imajo možnost udeležiti vsi dijaki šole, saj je jezik sporazumevanja angleščina. Slovenski dijaki skupaj s profesorji spremljevalci preživijo teden dni v Franciji, francoski dijaki in njihovi učitelji pa prav tako teden dni v Sloveniji. Pred samo izmenjavo skupaj s francosko šolo je določena aktualna tema, ki se jo oba tedna obravnava s pomočjo vnaprej pripravljenih delavnic, zaključke, do katerih dijaki pridejo, pa potem predstavijo vsem v angleškem jeziku. Prvotno cilj izmenjave

ni toliko namenjen izboljšanju jezikovnega znanja, ampak bolj spodbujanju kulture strpnosti in kritičnega mišljenja.

2.2 Izmenjava Mobility Path

Gimnazija Kranj že tri leta sodeluje s splošnimi in strokovnimi gimnazijami iz Lyona in njegove bližnje okolice. Cilj Mobility Path izmenjave je v prvi vrsti namenjen izboljšanju jezikovnega znanja in prilagajanju kulturi države gostiteljice. Izmenjava traja od tri do štiri tedne, za udeležbo slovenskih dijakov pa je pogoj znanje francoskega jezika.

Slovenski dijak biva pri družini skrbno izbranega francoskega vrstnika in skupaj z njim obiskuje šolo, kjer ves pouk, z izjemo pouka tujih jezikov, poteka v francoščini. Francoski dijak biva pri družini gostiteljici slovenskega vrstnika in obiskuje program mednarodne mature, kjer ves pouk, z izjemo slovenščine, poteka v angleščini. Na željo pa so mu na voljo tudi dodatne ure angleščine. Francoski dijak obiskuje pouk tretjega ali četrtega letnika mednarodne mature, kar je odvisno od njegovih interesov in sposobnosti. Možna je tudi kombinacija obiskovanja določenega predmeta v obeh letnikih.

3. Opažanja lastnih ovir pri sporazumevanju

Na naši šoli je prvi tuj jezik angleščina; večina dijakov se je prične učiti že na razredni stopnji osnovne šole. Če zanemarimo formalne oblike poučevanja, lahko rečemo, da se večina slovenskih otrok prične učiti angleščine še pred vstopom v osnovno šolo s pomočjo glasbe, filma in podobnega. Angleščini so izpostavljeni praktično celo življenje in jim zato ni tako tuja. Knjižna angleščina, ki se je učimo na gimnazijskem programu, pa naj bi jim tlakovala pot v akademsko rabo tega jezika na univerzi, vendar marsikateremu dijaku lahko povzroča takšne in drugačne preglavice, ki velikokrat vodijo v nizko samozavest ali celo strah pri sporazumevanju, saj je jezik, priučen s pomočjo pop kulture, mnogokrat precej poenostavljen, pogovoren in knjižno nepravilen. Če je mogoče, se dijaki s težavami nekako uspejo sporazumeti s tujci v poenostavljeni angleščini, vseeno v njih prevladuje strah, ko se je potrebno sporazumevati dlje časa ali predstaviti temo, ki je bolj ozko usmerjena ali celo strokovna.

Učenje francoščine kot drugega tujega jezika na naši šoli poteka s predpostavko, da dijaki nimajo nobenega predznanja, saj je delež tistih, ki so se tega jezika učili že na osnovni šoli, relativno majhen. Učenje francoščine se torej prične z začetno stopnjo. Za razliko od angleščine francoščini izven šolskega okolja dijaki niso izpostavljeni oziroma je izpostavljenost odvisna od njihove lastne iniciativnosti. Priložnosti za sporazumevanje v francoščini izven šolskega okolja pa so redke. Zato ima veliko dijakov, tudi tistih dobrih, kar nekaj težav s prebijanjem ledu, ko pride do še tako enostavne komunikacije z rojenim govorcem. Vseeno v tem primeru velikokrat ne gre za nizko jezikovno samozavest, ampak preprosto za strah pred morebitnimi napakami (Pavlin, 2017).

4. Splošne predstave in pričakovanja o izmenjavah

Učitelji, dijaki in nenazadnje tudi starši imamo vsak svoje predstave in pričakovanja, povezana z izmenjavami. Učitelji jezikov v izmenjavah vidimo priložnost za dijake, da

izboljšajo svoje komunikacijske sposobnosti, napredujejo pri jeziku, se spoznajo s kulturo in civilizacijo ciljnega jezika, postanejo bolj strpni, prilagodljivi in še kaj bi se našlo. Če vprašamo dijake, so do neke mere njihova pričakovanja podobna, in sicer si želijo napredovati in vaditi ciljni jezik. Imajo pa tudi pričakovanja, povezana s spoznavanjem novih ljudi, želijo si videti, kako živijo drugi, biti s svojimi sovrstniki (Taylor, 2000). Starši pa imajo pogosto pričakovanja, vezana na izboljšanje rezultatov in ocen pri ciljnem jeziku.

Študij, ki bi na empirični osnovi dokazovale, da šolajoči se otroci s kratkotrajnimi izmenjavami pridobijo na obvladovanju jezika, ni veliko. Fisher in Evans (2000) sta pred dobrimi dvajsetimi leti opravila raziskavo, ki je bila razdeljena na dva dela. Prvi del se je nanašal na to, ali ima udeležba na izmenjavi, ki je trajala od šest do enajst dni, pozitiven učinek na učenje tujega jezika in kakšen je ta učinek (ga lahko zaznamo na vseh štirih ravneh jezikovnih veščin, je kratkotrajen ter ali je opazen na ravni zaključnih izpitov). Drugi del raziskave je poskusil odgovoriti na vprašanje, kakšen je učinek izmenjave v smislu dijakovega dožemanja tuje kulture in ljudi, kako se dijaki prilagodijo na tuje okolje, v katerem bivajo, ter kako se prilagodijo na obdobje brez staršev. Njuna predpostavka se torej ujema z zgoraj opisanimi pričakovanji oziroma predstavami o izmenjavi.

Zanimivo je, da se sama pričakovanja slovenskih dijakov bistveno ne razlikujejo glede na dolžino izmenjave.

5. Enotedenske izmenjave

5.1 Jezikovne kompetence slovenskih dijakov na enotedenskih izmenjavah

Enotedenske izmenjave v Franciji se lahko udeležijo vsi dijaki, ne glede na drugi tuji jezik, ki se ga učijo na gimnaziji. Udeleženci izmenjave so lahko iz različnih oddelkov in letnikov, kar pomeni, da raven angleščine dijakov ni pri vseh enaka. Razlike seveda niso povezane zgolj s številom let učenja, ampak tudi z jezikovnimi veščinami vsakega posameznika. Dijaki, ki so jezikovno zelo močni v angleščini, so v intervjujih navedli drugačne motive za udeležbo na takšni izmenjavi. Ti so:

- spoznavanje druge kulture,
- spoznavanje vrstnikov iz druge države,
- druženje.

Na njihovem seznamu nadgradnja znanja angleščine ni bila med njimi, ker se zavedajo dejstva, da so njihovi francoski vrstniki v znanju angleškega jezika v primerjavi z njimi izjemno šibki.

Dijaki, ki so jezikovno šibki pri angleščini, so na seznam svojih pričakovanj, poleg že zgoraj naštetih motivov za udeležbo, visoko uvrstili izboljšanje jezikovnega sporočanja.

Obstaja še druga skupina dijakov, ki pa se francoščine uči kot drugega tujega jezika. Ne glede na njihovo raven francoskega jezika je vsem prioriteta biti čim bolj izpostavljen francoskemu jeziku in kulturi, vsi si želijo izboljšati svoje jezikovne kompetence. Na druženje s francoskimi vrstniki gledajo kot na priložnost za izboljšanje jezikovnega sporočanja.

5.2 Učinek enotedenskih izmenjav na jezikovne kompetence slovenskih dijakov

Dijaki so v mešanih skupinah sodelovali na delavnicah, zasnovanih na določeno temo, jezik sporazumevanja pa je bil angleščina. Za jezikovno močnejše slovenske dijake je bila to priložnost, da pomagajo vrstnikom, da jim razložijo določene izraze ali naloge, ki so jih morali opraviti, in tako vsak v svoji skupini na nek način prevzeli vlogo učitelja. Jezikovno šibkejši dijaki so bili sprva sicer zadržani, vendar pa je strah pred ustnim sporočanjem postopoma izginil, zavedati so se namreč pričeli zavedati dejstva, da so preveč obremenjeni s popolno slovnično pravilnostjo, z izbiro besedišča in podobno. Ugotovili so, da je najbolj pomembno, da svoje mnenje, misli v prvi vrsti sploh izrazijo in se potrudijo, da se sporočilo razume, torej je najpomembnejša vsebina in ne jezikovna pravilnost. V družinah gostiteljicah večina francoskih staršev ne govori angleško ali pa je njihova raven zelo slaba. V takšnih primerih so se v družini sporazumevali s pomočjo sodelovanja slovenskega in francoskega dijaka, posledica pa je bila zopet dvig jezikovne samozavesti. Šibkejši dijaki so si tako ob povratku v Slovenijo pri pouku angleščine upali bolj sodelovati in komunicirati, kar pomeni, da so pridobili na jezikovni samozavesti. Jezikovno močnejši dijaki svojih jezikovnih kompetenc niso izboljšali, so pa kljub vsemu pridobili na jezikovni samozavesti.

Slovenski dijaki, ki se učijo francoščine, so druženje s francoskimi sovrstniki in enotedensko bivanje v Franciji vzeli kot priložnost za izboljšanje svojih jezikovnih kompetenc, vendar je bil učinek različen in odvisen od ravni angleščine francoskega sovrstnika.

Če je francoski vrstnik slovenskega dijaka dobro znal angleško, potem je prevladovalo sporazumevanje v angleščini. To je klasičen primer že omenjene težave; slovenski dijaki niso tako izpostavljeni francoskemu jeziku, nimajo veliko priložnosti imeti stika z rojenimi govorci, zato je njihova jezikovna samozavest relativno nizka v primerjavi s samozavestjo pri angleščini. V takšnih primerih se naši dijaki velikokrat obremenjujejo ravno z jezikovno pravilnostjo in se zato raje zatečejo k uporabi angleščine, ki jo lažje uporabljajo, v njej hitreje komunicirajo, medtem ko za oblikovanje nekega sporočila v francoščini po njihovem »predolgo« razmišljajo, menijo, da nimajo dovolj znanja in podobno. Težava so tudi njihova pričakovanja, saj svoje znanje francoščine kot drugega tujega jezika primerjajo s svojim znanjem angleščine, kar je zelo nespametno, saj v kaj drugega kot izgubo jezikovne samozavesti to ne more peljati. V praktično vseh primerih se je vseeno zgodil premik, ko so slovenski dijaki bivali pri družini gostiteljici v Franciji. Družinski člani, zlasti starši francoskih dijakov, niso znali angleško in so s slovenskimi dijaki komunicirali izključno v francoščini ter jih tako spodbudili k izboljšanju ustnega sporočanja, zato se jim je dvignila tudi jezikovna samozavest.

Slabo znanje angleščine francoskega sovrstnika pa je slovenskega dijaka nehote spodbudilo k sporazumevanju v francoščini, kar lahko štejemo kot ogromno prednost, da se kaj takšnega zgodi v tako kratkem časovnem obdobju. Posledica je bil zopet dvig jezikovne samozavesti, saj so ti dijaki v nadaljevanju šolanja precej raje sodelovali pri pouku francoščine in ni bilo več toliko oklevanja, kar zadeva ustno sporazumevanje.

Iz izsledkov, pridobljenih na podlagi intervjujev z dijaki, lahko sklepamo, da je večini dijakov enotedenska izmenjava pripomogla k višji stopnji jezikovne samozavesti, kljub temu da se njihove jezikovne kompetence niso bistveno izboljšale.

Zaskrbljenost je tista, ki učeče se ovira pri učenju in rabi jezika (MacIntyre in Gardner, 1991; Pavlin, 2017), vendar pa bivanje v tujini pripomore k temu, da ti izgubijo strah ali sram pred

napakami pri sporazumevanju v tujem jeziku (Coleman, 1996), kar v večini potrjujejo tudi sodelujoči na enotedenskih izmenjavah.

6. Enomesečne izmenjave

6.1 Jezikovne kompetence slovenskih dijakov na enomesečnih izmenjavah

Pogoj za sodelovanje na tovrstnih izmenjavah je znanje francoskega jezika, ne glede na število let učenja. Spoznavanje francoske kulture in francoskih sovrstnikov, izboljšanje znanja francoščine so bila pričakovanja, ki so jih kot motiv za udeležbo na izmenjavi omenili vsi sodelujoči dijaki.

Večina dijakov je primerjala svoje znanje francoščine s svojim znanjem angleščine, kar je pogosto botrovalo njihovem mnenju, da francoščine ne znajo dovolj dobro, bi si jo pa želeli izboljšati. Dijaki pri samem predmetu niso imeli večjih težav s slušnim in z bralnim razumevanjem ter pisnim in ustnim izražanjem, vendar jim šolsko okolje omogoča neko predvidljivost, saj cilja na snov, ki naj bi se jo dijaki naučili pri pouku. V šolskem okolju torej ni veliko neznanj in spremenljivk, ki lahko človeku povzročijo občutek tesnobe ali nelagodja, zaradi katerega se potem znajde v situaciji, v kateri raje igra vlogo nemega opazovalca in ne aktivnega udeleženca, saj je prepričan, da za sodelovanje nima dovolj znanja.

6.2 Učinek na jezikovne kompetence slovenskih dijakov na enomesečnih izmenjavah

Udeleženci so se morali še pred odhodom povezati s francoskim sovrstnikom. Stike so najprej vzpostavili preko elektronske pošte, potem pa so se posluževali tudi družbenih omrežij, preko katerih so se povečini sporazumevali v francoščini, začetna komunikacija pa je mnogokrat potekala v angleščini, iz strahu, da bi prišlo do nesporazumov ali kratkega stika pri sporazumevanju.

Dijaki so med obiskom v Franciji hitro ugotovili, da je raven angleščine Francozov preslaba, da bi sporazumevanje lahko nemoteno potekalo v angleščini, kar jih je vodilo v to, da so bili na nek način prisiljeni uporabljati francoščino, prvič v avtentičnem okolju. Sodelujoči so sam začetek sporazumevanja v francoskem jeziku označili za težkega in napornega, a vrednega truda. Dijaki so en mesec obiskovali pouk, ki je z izjemo tujih jezikov, potekal v francoščini. Najtežje jim je bilo slediti predmetom, kot so filozofija, francoski jezik in književnost, zgodovina, najlažje pa matematiki in naravoslovnim predmetom. Sodelujoči so obiskovali pouk na različnih šolah, ki so ga potem med seboj lahko primerjali glede na pristop, nivo znanja in podobno. Eni izmed dijakinj so francoski učitelji med poukom nudili tudi dodatne ure francoskega jezika, da se je lahko še bolj izboljšala.

Prav vsi so bili sami nad seboj izredno presenečeni, saj so šele po vrnitvi v Slovenijo ugotovili, kako močno so napredovali. Po enem mesecu bivanja v Franciji so bili vsi sposobni samostojno pripraviti predstavitev svoje izkušnje v Franciji za sošolce in celo šolsko uro govoriti v francoskem jeziku. Nekaj, kar se jim je še pred odhodom zdelo nemogoče. Dijaki so močno napredovali v ustnem sporočanju ter slušnem razumevanju, s čimer jim je močno zrasla tudi jezikovna samozavest. Zmeren napredek je bil viden tudi pri pisnem izražanju, opaznega

napredka pa ni bilo opaziti na področju slovnice, ki predstavlja velik delež ur v slovenskem šolskem okolju že zaradi same mature.

Torej, če pri enotedenskih izmenjavah z izjemo jezikovne samozavesti ne zaznamo izboljšanj na jezikovnem področju, je jezikoven napredek pri enomesečnih izmenjavah zelo očiten. Napredek v znanju so opazile družine gostiteljice, sošolci v Sloveniji in seveda jaz kot profesorica francoščine.

Fisher in Evans (2000) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so dijaki naredili največji napredek pri slušnem razumevanju in pisnem izražanju, zmeren napredek sta ugotovila pri ustnem sporočanju, zanemarljiv napredek pa pri bralnem razumevanju, kar rahlo odstopa od opažanj pri naših dijakih, ki so največji preskok naredili ravno pri ustnem sporočanju. Mogoče to lahko pripišemo temu, da so bili dijaki, ki so sodelovali v raziskavi Fisher in Evansa (2000), Britanci, ki so se učili francoskega jezika in so znani po relativno slabi izgovarjavi, ki bi lahko prispevala k nizki jezikovni samozavesti pri ustnem sporočanju.

7. Mehke veščine pridobljene z udeležbo na izmenjavah in druga opažanja

V članku niso omenjene zgolj jezikovne kompetence, ki jih udeleženci izmenjav lahko pridobijo, ampak tudi veščine, ki jih učitelj v celoti ne more posredovati svojim dijakom zaradi različnih omejitev.

Res je, da je za udeležbo na enomesečni izmenjavi potrebnega več poguma s strani dijaka in njegovih staršev, saj v Francijo odpotujejo sami, brez spremstva profesorja, ki bi ga poznali ali svojih sošolcev. To pomeni, da morajo razviti sposobnost reševanja svojih težav ali morebitnih konfliktov v državi gostiteljici, brez pomoči nekoga poznanega, kar je ena izmed mehkih veščin, ki jo bodo potrebovali skozi vse življenje, na vseh področjih.

Obe vrsti izmenjave od udeležencev zahtevata določeno mero prilagodljivosti. Bivanje s sovrstnikom je lahko naporno, če se dijaka ne naučita sklepati kompromisov in se ne znata prilagoditi eden drugemu. Zato je komunikacija še toliko bolj pomembna, saj se tako lahko izognemo neprijetnim situacijam ali celo konfliktom. Torej, prilagajanje s pomočjo komunikacije je na izmenjavah pomembna lastnost.

Izmenjavo je zelo uspešna, če se udeleženci naučijo strpnosti do sočloveka, drugače mislečih in druge kulture. Pri enotedenskih izmenjavah je to veščino težje pridobiti, saj gre le za obdobje nekaj dni, medtem ko mora dijak pri enomesečni izmenjavi to veščino usvojiti in ponotranjiti, da mu uspe preživeti štiri tedne pri nekom, ki ima popolnoma drugačno življenje.

Naj omenimo še to, da dijaki, ki se udeležijo enomesečne izmenjave, pokažejo zelo veliko mero samostojnosti, saj se prvič za toliko časa sami podajajo v neznano.

Na enotedenski izmenjavi je en dan vedno namenjen tipičnemu šolskemu dnevju, kar omogoča slovenskemu dijaku vpogled v življenje francoskega srednješolca. Pouk na centru srednjih šol Saint-Quentin traja od jutra do poznega popoldneva. Po pouku morajo francoski šolarji narediti še domačo nalogo, potem imajo šele čas za prostočasne dejavnosti. Na enomesečni izmenjavi pa slovenski dijak dodobra okusi gimnazijsko šolanje v Franciji, saj pouk obiskuje najmanj tri in največ štiri tedne. Slovenskim dijakom je način v Sloveniji bolj všeč, ker imajo na razpolago več prostega časa in po prihodu domov ni dijaka, ki tega ne bi cenil.

Udeleženci menijo, da je tempo francoskega srednješolca hud zalogaj, kar po obisku Slovenije potrdijo tudi francoski sovrstniki.

8. Zaključek

Iz prispevka je razvidno, da se pri obeh vrstah izmenjav, tako skupinskih enotedenskih kot tudi individualnih enomesečnih, krepi jezikovna samozavest dijakov ne glede na jezik sporazumevanja in dolžino bivanja v državi gostiteljici. Vseeno iz napisanega vidimo, da imajo enomesečne izmenjave močan učinek na jezikovne kompetence dijakov. Ravno tako je očitno, da se pri dijakih razvijejo tudi druge veščine, kot so sposobnost reševanja konfliktov, prilagodljivost, strpnost in samostojnost, le da se pri daljšem bivanju te veščine bolj ponotranjijo.

Opažanja dijakov in moja opažanja kažejo, da so izmenjave pomemben del šolanja in bi bilo vredno razmisliti o tem, da bi bila udeležba na enotedenski izmenjavi v katerikoli državi gostiteljici enkrat v štirih letih obvezna za vse dijake. Koristi izmenjav za dijake so preprosto prevelike, da bi jih lahko zanemarili, zato upamo, da bodo dijaki to prepoznali in se bo za udeležbo odločalo vedno večje število mladih.

9. Literatura

- Coleman, J. (1996). *Studying Languages. A survey of British and European students*. London: CILT.
- Fisher, L. in Evans, M. (2000). The school exchange visit: effects on attitudes and proficiency in language learning. *Language Learning Journal*, 22 (1), 11-16. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/239799015_The_school_exchange_visit_Effects_on_attitudes_and_proficiency_in_language_learning
- MacIntyre, P. in Gardner, R. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning Journal*, 41 (4), 513-534.
- Pavlin, L. (2017). Strah je znotraj votel, okrog pa ga nič ni – kaj pa pri tujih jezikih? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji. *Vestnik za tuje jezike*, XI (1), 219-234. Pridobljeno s <https://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik/issue/view/622/404>
- Taylor, A. (2000). Boy-free zone?. *Language Learning Journal*, 21 (1), 3-7.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Adžić je profesorica angleškega in francoskega jezika na Gimnaziji Kranj. Francoščino poučuje na nacionalnem programu in kot izbirni predmet na Osnovni šoli Antona Tomaža Linhartaradovljica. S svojimi izkušnjami in ustvarjalno energijo v razredu poskuša ustvariti pozitivno vzdušje, kjer bi se dijaki in učenci brez strahu sporazumevali v tujem jeziku ter jim približati francoski jezik in kulturo.

Aplikacije kot podpora pri učenju tujega jezika v času pouka na daljavo

Apps to Support Foreign Language Learning during Remote Teaching

Klaudija Skerbinšek

*Osnovna šola Sveti Jurij
klaudija.skerbinsek@ossvj.si*

Povzetek

Učitelji si prizadevamo, da bi učenci bili uspešni in bi dosegli zastavljene cilje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vendar pa se na poti iskanja rešitev, kako učence pripeljati do cilja, srečujemo s številnimi izzivi. S tovrstnimi izzivi se spoprijemamo že v običajnih okoliščinah, pouk na daljavo pa nas je postavil pred še večje. Obdobje poučevanja od doma je zahtevalo druge metode in oblike dela. V proces poučevanja smo vnesli razpoložljive aplikacije, ki so podpirale poučevanje tujega jezika na daljavo. Govora je o aplikacijah kot so Learning App, Duolingo, Quizlet, Kahoot, Simpleshow in kvizi, ki so služili kot podpora pri poučevanju nemškega jezika v času pouka na daljavo. Oblike dela smo uporabili tudi za preverjanje in vrednotenje znanja. V prispevku najprej osvetlimo teoretične vidike aplikacij ter kako se jih uporablja, nato predstavimo primere iz prakse. Izkazalo se je, da je način dela bil zelo učinkovit. Učenci so ob uporabi aplikacij bili veliko bolj motivirani za opravljanje šolskih zadolžitev. Poučevanje, ki se razlikuje od prvotne oziroma tradicionalne vloge učitelja, so nov izziv v njegovem profesionalnem razvoju. Pridobljene izkušnje tekom izobraževanja na daljavo so doprinos k pedagoški stroki in jih pri svojem delu lahko uporabijo tudi druge šole.

Ključne besede: aplikacije, motivacija, nemščina, pouk na daljavo, tuji jezik.

Abstract

Teachers strive to help students succeed and achieve their educational goals in the education process. But in the search for solution to get students there, we encounter with many challenges. These are the kinds of challenges we already face in our everyday lives, and distance learning has presented us with even bigger challenges. The period of home-teaching required different methods and forms of work. We have integrated the available applications into the teaching process to support the teaching of the foreign language on distance. We are talking about apps like Learning App, Duolingo, Quizlet, Kahoot, Simpleshow and quizzes to support the teaching of German during remote teaching. Forms of work was also used to test and evaluate knowledge. In this contribution, we first shed light on the theoretical aspects of applications and how to use them, then present practical examples. It has proved to be a way of working has been very effective. Students were much more motivated to do their schoolwork when using the apps debt. Teaching differently from the original or traditional role of the teacher is a new challenge his professional development. The experience gained in distance learning contributes to for the teaching profession and can be used by other schools in their work.

Keywords: apps, foreign language, German, motivation, remote teaching.

1. Uvod

Dne 15. 3. 2020 je Vlada Republike Slovenije sprejela odlok o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih zavodih. Zaradi preprečevanja širjenja nalezljive bolezni COVID-19 je bilo prepovedano zbiranje ljudi v vseh izobraževalnih ustanovah. Tako so osnovne šole ostale zaprte in za vse udeležence se je pričela neznanka z imenom pouk na daljavo.

Šole smo se vsaka na svoj način poskušale organizirati. Vzgojno-izobraževalni proces smo poskušali iz šolskih klopi čim boljše prenesti v domače okolje za računalnike. Pri tem smo se soočili s številnimi izzivi in tudi težavami, ki smo jih v najboljši meri reševali sproti.

Sprva je bila največja dilema kako in na kakšen način izpeljati pouk, ki bo čim bolj primerljiv s poukom v šolskih klopih. Izziv je predstavljalo kako podati jasna navodila in razlago, da bodo učenci lahko dosegli zastavljene cilje. Večina učencev brez težav sledi pouku, tako v šoli kot tudi doma. Peščica učencev pa ne izkazuje zanimanja za šolsko delo. Naš namen je bil, da v čim večji meri dosežemo te učence in najdemo metode in oblike dela, ki bi jih motivirale. Iz izkušenj prvega zaprtja smo se marsikaj naučili. Nova znanja smo lahko uporabili in dodelali v času drugega zaprtja šol. Poučevanje tujega jezika mora zajeti slušno in bralno razumevanje, govorno sporočanje in sporazumevanje, pisanje ter slovnično zmožnost. Na strokovni ravni smo iskali načine kako lahko učencem vse kompetence približamo na čim bolj zabaven način. Rešitev so ponujale številne aplikacije, ki podpirajo učenje tujega jezika. Med številnimi smo se odločili za aplikacije, ki so se nam zdele najprimernejše za starostno skupino od 4. do 9. razreda.

V nadaljevanju predstavljamo na kakšen način smo na naši šoli organizirali pouk na daljavo pri nemškem jeziku. Pri tem so pomembno vlogo odigrale tudi aplikacije, ki smo jih izbrali za podporo pri poučevanju nemščine v času pouka na daljavo. Izbrane aplikacije so se izkazale kot uspešne pri dvigu motivacije za opravljanje zadolžitev, obenem so nam omogočale, da smo preverjali učenčevo znanje in napredek. Eno od aplikacij pa smo uporabili tudi za vrednotenje znanja. Aplikacije predstavimo s teoretičnega vidika, zatem prikažemo še primer iz prakse, ki prikazuje na kakšen način smo aplikacijo uporabili pri pouku na daljavo.

2. Organizacija pouka na daljavo pri pouku nemščine na naši šoli

Že v času prvega zaprtja šol smo na ravni šole sprejeli nekatere dogovore in vpeljali oblike dela, ki so se izkazale za učinkovite. Le-te smo v času drugega zaprtja izpopolnili. Odločili smo se, da bomo učencem navodila za delo posredovali preko spletnih učilnic, ki so za učence bile dostopne preko spletne strani naše šole. Glede na zahteve predmetnega področja, smo se na strokovni ravni odločili, da bomo za nemški jezik navodila objavljali tedensko. Pri oblikovanju navodil smo upoštevali vsa priporočila za izvajanje pouka na daljavo. Načrtovali smo ustrezne vsebine in količino zadolžitev za pouk na daljavo. Pri načrtovanju tedenskih zadolžitev smo upoštevali, da učenci pri delu na daljavo potrebujejo drugačne usmeritve in več časa, kot če bi bili v šoli. Poseben poudarek je bil namenjen tudi temu, da učenci s srečanji v »živo« preko Zooma niso bili dodatno obremenjeni, ampak je aktivnost bila načrtovana kot sestavni del tedenskega časovnega obsega namenjenega pouku nemščine. Tedenska navodila smo oblikovali tako, da smo zajeli tematsko zaokroženo celoto. V določenem tednu so učenci obravnavali temo istega sklopa, pri čemer smo vključevali ugotavljanje predznanja oz. ponovitve vsebin obravnavanih v prejšnjem tednu. Tedenska navodila so zajela tudi sprotno utrjevanje obravnavane teme na različne načine.

Kmalu pa smo ugotovili, da zgolj objava navodil podkrepljena s srečanji v »živo« preko videokonferenčne platforme Zoom, za dosego zastavljenih ciljev ne bo zadostovala. Objavljena gradiva smo tako pričeli dopolnjevati s posnetki razlag. Večina učencev je brez večjih težav sledila pouku. So pa posamezniki, ki se z načinom dela na daljavo iz različnih razlogov niso znašli. Po večini so bili to učenci, ki imajo težave z motivacijo za šolsko delo že v običajni obliki pouka, pouk v domačem okolju pa je te težave samo še poglobil. Razmišljali smo kako bi lahko učence še bolj pritegnili za opravljanje zadolžitev. Kot zelo dobra rešitev so se nam zdele aplikacije, ki razbijejo monotonost pri reševanju šolskega dela. Številne aplikacije so nas postavile pred dilemo, kako in na kakšen način izbrati ustrezne. Po prebijanju med številnimi razpoložljivimi aplikacijami smo izbrali te, ki podpirajo učenje tujega jezika in so za našo starostno skupino najbolj primerne. Nekatere so bile za nas neznane, zato smo se morali naučiti rokovanja z njimi. S pričetkom uporabe pa smo kmalu ugotovili, da so aplikacije kot orodje za poučevanje doprinos, kajti z njimi lahko na zabaven način krepimo različne jezikovne kompetence (Ermenc in Sečki, 2016).

3. Uporabljene aplikacije kot podpora pri poučevanju nemškega jezika na naši šoli

3.1 Learning App

Aplikacija omogoča, da oblikujemo interaktivne vaje na različne načine. Ponuja sestavo preko 20 načinov interaktivnih vaj. Naloge so lahko klasične kot je razvrščanje pojmov k slikam, križanke, igra spomin, dopolnjevanje povedi ipd., lahko pa oblikujemo tudi svoje videoposnetke, katere je potrebno razvrstiti k ustreznim pojmom. Aplikacija omogoča, da se brez vsakršne registracije lahko poslužimo že obstoječih nalog ali pa po registraciji oblikujemo svoje. Prednost aplikacije je ta, da sproti omogoča pomoč. Bodisi tako, da nam poda nasvet ali po izbiri celo rešitev.

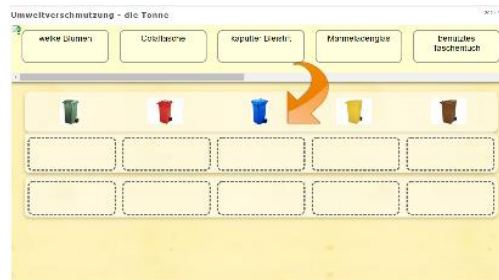
Pri učenju tujega jezika je prednost, da lahko na zabaven način utrjujemo spoznano besedišče. Nekateri tipi nalog podpirajo tudi slušno razumevanje in izgovorjavo. Posamezne naloge zahtevajo samostojen zapis in s tem urimo večšino pravopisa. Oblikujemo pa lahko tudi besedila z manjkajočimi deli ter na ta način urimo splošno razumevanje ter sposobnost dela z besedilom.

V času pouka na daljavo smo uporabljali različne tipe nalog za urjenje različnih kompetenc. Najbolj pogosta oblika je bila razvrščanje pojmov k ustrezni sliki, z namenom, da utrdimo ali preverimo usvojeno besedišče. Ena od obravnavanih tem so bile naravne katastrofe. Pripadajoče besedišče smo utrjevali z omenjenim tipom naloge. Učenci so spoznano besedišče razvrstili k ustrezni sliki. Nalogo lahko oblikujemo tako, da nas sproti opozarja na nepravilnosti razvrščanja, lahko pa izberemo možnost, da pravilnost preverimo v zaključku reševanja, tako da kliknemo na gumb v desnem kotu spodaj.



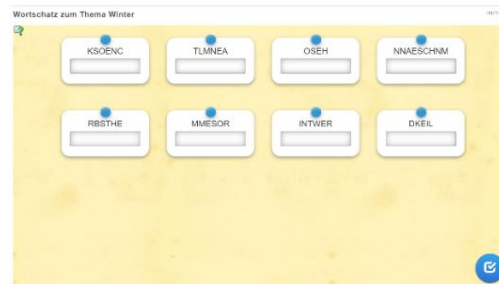
Slika 1: Razvrščanje besed k slikam

Nalogo razvrščanja lahko uporabimo tudi na način, da dane pojme razporedimo v ustrezne stolpce. Tudi tukaj lahko izbiramo med možnostjo sprotnega opozarjanja na nepravilnosti ali pa v samem v zaključku reševanja (Umweltverschmutzung, 2021).



Slika 2: Razvrščanje besed v stolpce

Za urjenje besedišča na temo zima smo izbrali tip naloge s katero urimo in preverjamo poznavanje besedišča, obenem pa tudi pravilni zapis besed. Besede so bile podane v obliki razmetanke črk. Učenci so morali pravilno zapisati prepoznano besedo (Wortschatz Üben, 2020).



Slika 3: Ustrezni zapis besed

Eden od tipov nalog omogoča tudi delo z besedilom, katerega lahko oblikujemo na različne načine. V besedilo vnesemo prazna polja v katerega moramo samostojno zapisati manjkajočo besedo, lahko pa izberemo manj zahtevno obliko. Pri manj zahtevni obliki se učenec postavi v prazno polje in ob kliku se pojavijo različne možnosti. Učenec med danimi mora izbrati pravilno. V našem primeru smo se odločili za zahtevnejšo obliko, pri kateri so morali učenci samostojno zapisati manjkajočo besedo. Manjkajoče besede so bile iz različnih področij - glagoli, predlogi, znane fraze ipd.



Slika 4: Dopolnjevanje besedila

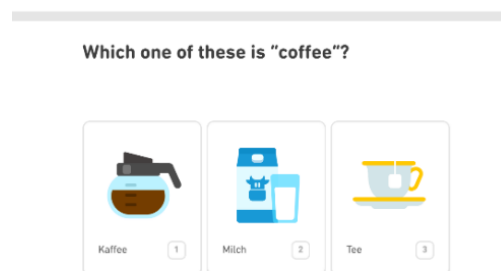
Aplikacija omogoča še nešteto drugih možnosti in ni primerna le za popestritev učenja tujega jezika, ampak se jo lahko uporabi tudi za druga predmetna področja.

3.2 Duolingo

Duolingo je aplikacija, ki pomaga pri učenju in izpopolnjevanju različnih tujih jezikov. Omogoča učenje na osnovni ali nadaljevalni ravni, kar pomeni, da lahko začneš z osnovami ali pa nadaljuješ s tistim, česar še ne znaš. Učenci jo lahko uporabljajo preko mobilnega telefona in računalnika. Ima pregleden in preprost prikaz, učenje naredi zabavno, omogoča veliko ponavljanja snovi in s tem hiter napredek. (Skvarč, Bačnik, Gajšek in Marčinković 2014)

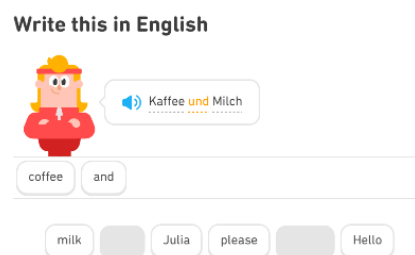
Velika slabost pa je, da za učenje nemškega jezika potrebuješ osnovno znanje angleščine, ker aplikacija ne podpira slovenščine. Iz tega razloga smo aplikacijo uporabili le enkrat.

Besedišče na temo hrana in pijača smo utrjevali z nalogo, ki je slušno podkrepljena. Naloga zajema več tipov reševanja. Zajema slike z živili in pijačo in ob kliku na besedo slišimo njeno izgovorjavo. Zastavljeno imamo vprašanje kot npr. Kako se imenuje kava? Izbrati moramo ustrezno sličico. Takoj po vnosu rešitve dobimo povratno informacijo o pravilnosti.



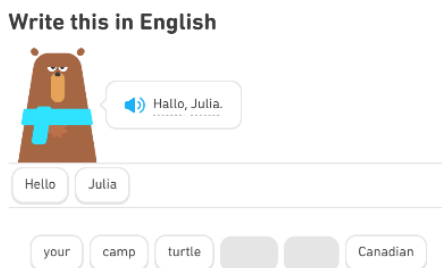
Slika 5: Katera od besed poimenuje kavo?

V nadaljevanju naloge se nam zvočno predvajajo različne fraze in izrazi na izbrano temo. Slišano moramo prevesti tako, da med danimi besedami izberemo ustrezna poimenovanja. Vendar kot že omenjeno je na voljo angleščina in ne slovenščina. (Duolingo, 2021)



Slika 6: Zapiši v angleščini

Naslednji tip zahteva, da slišano zapišemo tako, da izbiramo med dodeljenimi besedami. Tip naloge je zelo smiseln za urjenje slušnega razumevanja in ponovitev oz. povzemanje slišane.



Slika 7: V angleščini pravilno zapiši slišano frazo

3.3 Quizlet

Quizlet je spletno orodje za učenje različnih predmetov, ne le tujega jezika. Platforma se lahko uporablja tudi za preučevanje stopnje znanja učencev oz. preverjanje znanja. Aplikacija je odličen način za ustvarjanje aktivnih učencev. Podpira jih pri spoznavanju ali utrjevanju kakršnih koli dejanskih podatkov, kot so besedišče in dopolnitev besedišča pri tujem jeziku. Uporablja pa se lahko tudi pri drugih predmetih. Za usvajanje zgodovinskih datumov, umetniških del in še veliko več. Zelo smiselna je za urjenje oz. utrjevanje vsega kar zahteva pomnjenje. Aplikacija za učitelja zahteva registracijo, če želi za svoj sklop ustvariti interaktivno vajo. Platforma pa omogoča tudi dostop do kompletov za utrjevanje na temo, ki se preučuje, z iskanjem že ustvarjenih.

Način Flashcards je glavni način učenja, ki omogoča ogled vsake izmed vadbenih kartic in preklapljanje med pojmom. Pri jeziku med tujim in maternim jezikom. Lahko se vklopi tudi zvok in s tem učenci urijo izgovorjavo oz. si besedišče poskušajo zapomniti preko slišane. V načinu Learn učenci dobijo dodeljen izraz. Pomen dodeljenega izraza določijo z izbiro med štirimi danimi možnostmi. Z aplikacijo lahko urimo tudi pravopisne sposobnosti, kar omogoča način Write ter tudi Test. Način Match pa učence izzove v hitrosti in zahteva hitro razvrstitev pojmov k slikam. Učenci pri tem lahko tudi tekmujejo med sabo.

Pri našem delu smo jo uporabili predvsem za tematske sklope, ki obsegajo večje število besedišč. Ena takšnih tem so pridevniki, ki določajo karakterne značilnosti posameznika. Večji obseg besed se s pomočjo aplikacije povsem razbije, kajti učenci kar nestrpno pričakujejo katera beseda sledi. Utrjevanje besedišča je bilo uspešno, kajti izkazalo se je, da so si učenci zapomnili veliko več besed kot v običajni obliki dela.



Slika 8: Utrjevanje besedišča

Aplikacijo smo pri našem delu pogosto uporabljali, saj je pregledna, enostavna za rokovanje, usmerjena v utrjevanje in preverjanje besedišča na več zabavnih načinov.

3.4 Kahoot

Kahoot je spletna platforma, ki je primerna za vse starostne skupine. Omogoča kreiranje vprašanj različnih tipov, s katerimi lahko preverjamo znanje učencev. Izdelan kviz lahko uporabimo zgolj v namen uvodne motivacije ali zaključka učne ure. Pogoji za sodelovanje v spletnem kvizu je mobilni telefon, tablica ali računalnik. Predhodna registracija za uporabnike ni potrebna, prav tako je prijava v kviz zelo preprosta. Učenci potrebujejo le kodo in uporabniško ime in igra se lahko prične. Primerna ni le za poučevanje tujega jezika, ampak za vse predmete. Vnaprej kreiramo vprašanja, na katera nato učenci odgovorijo s klikom na svoji napravi. Čas je omejen. Ob izteku časovnice na vsako zastavljeno vprašanje se izpišejo rezultati. Učenci so na ta način utrjevali sami ali pa so se lahko v kviz istočasno prijavili s sošolci in tekmovali eden proti drugemu. Tako lahko hitro in enostavno preverimo znanje učencev.

Za namen poučevanja na daljavo smo ga uporabili za hitro ponavljanje preteklih deležnikov. Številne besede večinoma predstavljajo odpor in bi se učenci v običajni obliki izmaknili delu. Ponavljanje oz. utrjevanje v obliki kviza pa jim je predstavljal izziv in zabavo (Perfekt, 2020).



Slika 9: Kviz na temo preteklik

3.5 Simpleshow

Z aplikacijo lahko na preprost, zabaven in jednat način razložimo določeno temo z oblikovanjem posnetka oz. videa, ki je slikovno podkrepjen. Omogoča, da svoje sporočilo spremenimo v pojasnjevalni video in interaktivno izkušnjo.

Aplikacijo smo na naši šoli v času pouka na daljavo uporabljali pri obravnavi besedil. Učencem z uporabo aplikacije enostavneje približamo vsebino besedila. Video, ki podaja vsebino besedila in je slikovno podprt, je bil za učence veliko bolj razumljiv. Na ta način obravnava besedila ni bila zgolj suhoparno branje, ampak zanimivo doživetje. (Annika wünscht sich einen Hund, 2021)



Slika 10: Povzetek besedila

3.6 Kvizi

Obstajajo številne možnosti za oblikovanje kvizov. Na ravni strokovnega tima smo se odločili za kviz kreiran v Office 365. V meniju Forms lahko oblikujemo kviz, ki ga damo v skupno rabo z razredom. Microsoft Forms vključuje tudi analizo, ki omogoča povzetek in rezultate za posamezne učence. Rezultate kviza lahko izvozimo v Microsoft Excel za podrobnejšo analizo. Tudi učenci ob oddaji rešenega kviza prejmejo takojšnjo povratno informacijo o doseženem številu točk ter tudi vsebinsko povratno informacijo. Dobijo vpogled v napačno rešene primere ter pravilno rešitev. Vsebinsko lahko izbiramo med več možnostmi. Učenci lahko izbirajo med danimi rešitvami, samostojno zapišejo manjkajoče besede, dopolnjujejo povedi ali odgovorijo na zastavljeno vprašanje. Vprašanja lahko dopolnimo tudi s slikovnim gradivom.



Slika 11: Katero žival vidiš na sliki?

Pri poučevanju nemškega jezika smo na ta način lahko preverjali več kompetenc hkrati. Kot učitelj lahko s kvizom hitro ocenimo napredek učenca in sprotno pridobimo povratne informacije. Aplikacija pa je primerna tudi za vrednotenje znanja. Ker je ta način dela bil stalnica pri preverjanju znanja, smo ga po vrnitvi v šolo uporabili tudi za vrednotenje.

4. Zaključek

Cilj vzgoje in izobraževanja ter vsakega učitelja je preprečevanje stagnacije učencev in stremenje k uspešnosti. Izvajanje izobraževanja na daljavo v izrednih razmerah je bil velik izziv za vse udeležence. Takojšnja povratna informacija v tej obliki izobraževanja ni vedno prisotna. Nepogrešljiva pa je tudi učenčeva aktivnost v razredu. Pouk na daljavo obogaten z uporabo dostopnih tehnologij ne more nadomestiti »klasičnega« izobraževanja v šoli s prisotno socialno interakcijo in vsakodnevnim stikom med učitelji in učenci.

Interaktivna učna dejavnost je velik izziv tudi za učitelja, ki se umakne od tradicionalne vloge. Vnos aplikacij kot podpora pri poučevanju zahteva veliko dodatnega časa. Potrebno je izbrati ustrezna orodja, se naučiti rokovanja z njimi in oblikovati interaktivne vaje. Vložen čas in trud pa odtehta odzivnost učencev na sodobne didaktične pristope. Glavni namen z uporabo aplikacij je bil dosežen. Učenci so za opravljanje zadalžitev bili veliko bolj motivirani. Motiviranost so izkazovali z željo, da bi tovrstno obliko dela pogosteje uporabljali tudi pri pouku v šoli. Aktivnost pa z vprašanji po dodatnem pojasnjevanju, pošiljanju posnetkov zaslona in nenazadnje z usvojenim znanjem.

5. Literatura

- Annika wünscht sich einen Hund* (2021). Pridobljeno s <https://videos.simpleshow.com/UUSmGJ7kJu>
- Duolingo* (2021). Pridobljeno s <https://www.duolingo.com/skill/de/Basics-1/2>
- Ermenc, I. in Sečki, A. (2016). *Aplikacije za učenje tujega jezika*. Pridobljeno s <https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201603870.pdf>
- IKT*. Pridobljeno s http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2014/11/Skvarc_bacnik_gajsek_marcinkovic_Inovativni-didakti%C4%8Dni-pristopi_O%C5%A0_2014.pdf
- Perfekt* (2020). Pridobljeno s https://create.kahhot.it/share/tjn-7-razred-perfekt/3fe3c40a-72db-4639b30e-9918bde6e4c7Wortschatz_zum_Thema_Winter (2021). Pridobljeno s <https://learningapps.org/display?v=p715sikvk21>
- Skvarč, M., Bačnik, A., Gajšek, R. in Marčinković, B. (2014). *Inovativni didaktični pristopi z uporabo Umweltverschmutzung* (2021). Pridobljeno s <https://learningapps.org/display?v=pswaqzk0321>
- Umweltverschmutzung – die Tonne* (2021) Pridobljeno s <https://learningapps.org/display?v=pnzyok8gj21>
- Wortschatz üben* (2020). Pridobljeno s <https://quizlet.com/502071568/wortschatz-ublen-flash-cards/?new>

Kratka predstavitev avtorja

Klaudija Skerbinšek je po izobrazbi profesorica nemščine. Na Osnovni šoli Sveti Jurij je nemščina prvi tuji jezik. Poučuje 16. leto. Pri svojem delu velikokrat vnaša različne sodobne didaktične pristope. V času pouka na daljavo se je še posebej osredotočila na aplikacije kot orodje za podporo pri poučevanju nemškega jezika,

Poučevanje angleščine na daljavo skozi gibanje

Teaching English through Movement during Online Learning

Mojca Kline

Osnovna šola Franca Lešnika – Vuka, Slivnica pri Mariboru
mojca.kline@gmail.com

Povzetek

V času dela na daljavo so bili učenci vsak dan manj motivirani za delo, zato je že sama motivacija učencev predstavljala za učitelje velik izziv. Ker so učenci v času dela na daljavo večino dneva preživeli v sedečem položaju za računalnikom, smo se odločili uro angleščine na daljavo izvesti v naravi, skozi gibanje. Za učence smo pripravili orientacijski pohod, za katerega so dobili natančna navodila. Med pohodom so spoznavali in utrjevali besedišče, vezano na poimenovanje stavb v mestu, na vsaki kontrolni točki so opravili tudi neko nalogo.

Z drugače izvedeno uro angleščine so se učenci učili uporabe angleščine v vsakdanjem življenju, se razgibali in bili zelo motivirani za delo. Visoke motivacija, gibanje in drugačen načina učenja so pripomogli k boljši zapomnitvi ključnega besedišča.

Ključne besede: angleščina, delo na daljavo, medpredmetno povezovanje, učenje, orientacijski pohod.

Abstract

During online learning, students were less motivated for work each day, so the motivation of students was a great challenge for teachers. Since the students spent most of the day in a sitting position behind a computer while studying, we decided to take the English lesson during online learning in nature, through movement. We have prepared an orientation hike for the students, for which they received detailed instructions. During the hike, they learnt and refreshed the vocabulary related to the naming of buildings in the city, and at each checkpoint they also performed a task.

With a different English lesson, the students learned to use English in everyday life, got active and were highly motivated for work. High motivation, movement and a different way of learning thus contributed to better memorization of key vocabulary.

Keywords: English, interdisciplinary teaching, learning, online learning, orientation hike.

1. Uvod

Upad motivacije učencev za učenje v času dela na daljavo nas je prisilil k iskanju novih rešitev za dvig motivacije. Pri angleščini smo se v 7. razredu odločili v učenje vključiti gibanje in telesno vadbo, katera ima po poročanju številnih raziskav pozitiven vpliv na učenje in pomnjenje.

2. Delo na daljavo

2.1 Upad motivacije za učenje v času dela na daljavo

Šolsko leto 2020/2021 je bilo zaradi korona virusa ponovno zaznamovano z delom na daljavo, s katerim so se že učenci seznanili v marcu leta 2020. Že po prvem mesecu dela na daljavo smo učitelji učencev predmetne stopnje osnovne šole pri veliko učencih začeli opazovati upad motivacije za delo, zato smo se pogosto spraševali, kako jih motivirati, kako jih pripraviti, da bodo začeli spet delati in kaj narediti, da si bodo učno snov čimbolj zapomnili, saj konca pandemije še ni bilo zaznati. Opažali smo, da učenci med ZOOM konferencami niso več skoncentrirani, da ne sledijo, in da med učnimi urami namesto, da bi poslušali in sodelovali pri učni uri, igrajo igrice na računalniku oziroma telefonu in gledajo serije na Netflixu. Zavedali smo se, da je ključnega pomena motivacija učencev, in poskušali smo najti način, kako jih vsaj za kakšno uro odtrgati od računalnika in jih prepričati, da se učijo.

O motivaciji in njenem pomenu govorijo številni avtorji. M. Juriševič pravi, da je motivacija »kompleksen psihološki fenomen oz. duševni proces, ki izzove učenčevo aktivnost ter jo uravnava v procesu učenja do zaključka učne dejavnosti.« (M. Juriševič, 2012)

M. Požarnikova pa navaja, da motivacija »... pomeni, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih, tudi zahtevnejših ciljev in pri tem tudi vztrajati.« (Marentič Požarnik, 2000)

Ker smo zaradi veliko ur sedenja pred računalnikom že pri sebi začeli opazovati bolečine v križu, v vratu, zaradi večurnega strmenja v bleščeč ekran bile obremenjene tudi naše oči, smo sklepali, da se enako dogaja tudi z učenci. Ko smo iskali rešitve, kako to izboljšati oz. se temu izogniti, smo naleteli na številne raziskave, ki govorijo o pozitivnih vplivih gibanja in telesne vadbe na učenje in pomnjenje.

Trapečar Pavšič (b.d) navaja, da je gibanje ključni dejavnik razvoja in delovanja možganov ter procesov učenja, saj aktivira možganske funkcije in tako učenje poteka kvalitetnejše ter bolj lahko. Gibanje tudi aktivira in povezuje vse možganske podsisteme za učenje, ki pa ni zgolj kognitivni proces, ampak aktivnost celega telesa. (Trapečar Pavšič, b.d.) Zato smo se odločili pripraviti vsaj eno šolsko uro angleščine na daljavo drugače, z gibanjem, in jo izvesti v naravi.

2.2. Načrtovanje učne ure na prostem in izvedba

Pregledali smo učni načrt in vsebine, ki bi bile primerne za izvedbo ure v naravi, na svežem zraku. Ravno v tem času so učenci v 7. razredu pri angleščini spoznavali različna poimenovanja za stavbe v mestu ter se učili kako vprašati za pot, kako dati navodila za pot oz. kako takšnim navodilom slediti, zato smo se odločili, da na to temo pripravimo orientacijski pohod, ki bo vključeval vse omenjeno, ura pa bo neke vrste ponovitev in utrjevanje.

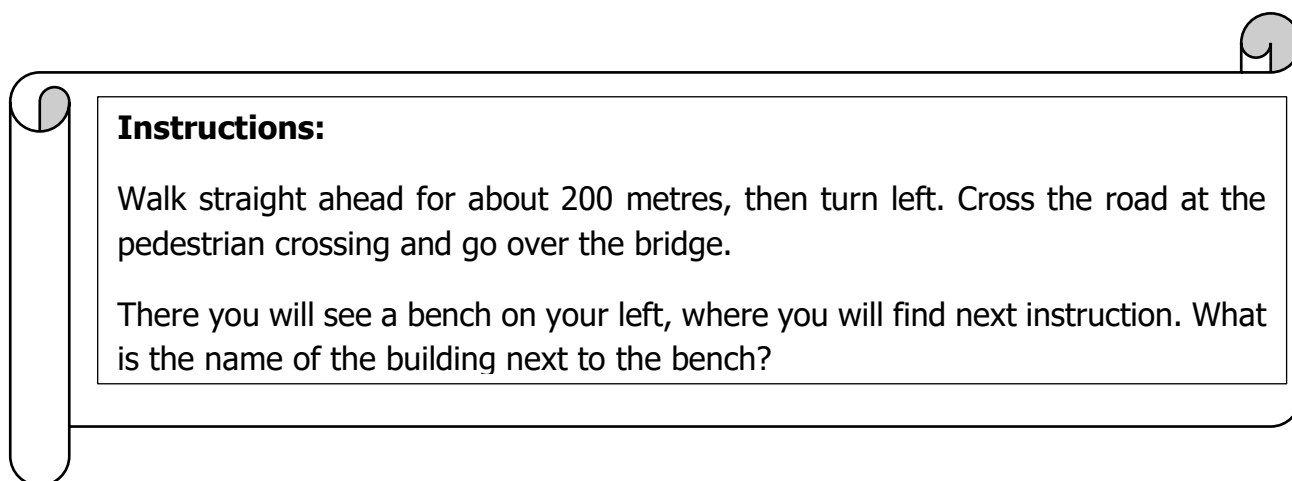
S pomočjo Googlovih zemljevidov smo poiskali stavbe v mestu, ki se nahajajo v okolici šole v radiusu 4 km in izbrali tiste, katerih poimenovanje je skladno z besediščem, katerega so učenci poznali in smo jih izpisali iz učbenika za 7. razred angleščine Messages 2 New Edition (Goodey in Goodey, 2015). Stavbe so navedene v Tabeli 1 Poiskali smo ustrezno, varno pot za učence, na katero so se učenci na določen dan lahko podali peš.

Tabela 1: *Prikaz kontrolnih točk oz. stavb ob poti*

1. school
2. health centre
3. kindergarten
4. supermarket
5. park
6. fast-food restaurant
7. pizzeria
8. bar
9. butcher's
10. playground
11. fire station
12. bus-stop
13. station
14. post-office
15. church

Na pohod so se lahko podali ob uri, ki jim je ustrezala, sami ali z družino. Zaradi prepovedi druženja se na pot niso smeli podati s sošolci.

Začetek pohoda je bil pred šolo. Tam jih je čakal opis poti do naslednje točke (Slika 3). Če niso takoj ugotovili, kam jih peljejo navodila, so lahko prebrali še namig (Slika 4). Odgovore namiga so pisali v beležko. Na vsaki točki jih je čakala še naloga, kako naj se razgibajo (Slika 5). Enako jih je čakalo na vsaki kontrolni točki. Le - teh je bilo 15.



Instructions:

Walk straight ahead for about 200 metres, then turn left. Cross the road at the pedestrian crossing and go over the bridge.

There you will see a bench on your left, where you will find next instruction. What is the name of the building next to the bench?

Slika 3: *Primer navodil za pot*

Navodila in uganke so bila na preprost način zapisana v angleščini. Tisti učenci, ki imajo z razumevanjem več težav, so si lahko pomagali s telefonom in spletnim slovarjem Pons za prevod besed. Rešitev ugank je bila vedno naslednja točka, kjer so se morali ustaviti, do tja je bilo na omenjeni točki tudi napisano navodilo za pot.

Hint 1:

People go there when they don't feel well, when they have fever or are sick.
Doctors and nurses work there.

Hint 2:

Children stay there while their parents are at work. They play, eat and take a nap there.

Slika 4: Prikaz namiga oz. uganke

Bench push-ups

Do these 12 times:

1. Put your hands firmly on the edge of the bench.
2. Step your feet back so you're leaning into the bench.
3. Bend your elbows and slowly lower your body toward the bench, keeping your back straight.
4. Push yourself away from the bench.

**Lateral hops**

Do these 12 times:

Make small jumps side to side as if you are jumping over an invisible line.



Slika 5: Prikaz navodil za vadbo na posamezni točki

Med pohodom so morali tudi spreminjati tempo; del poti je bil namenjen običajni hoji, drugi del počasnemu teku ter zadnji del hitremu teku. Pred začetkom poti so si morali na svojih

telefonih nastaviti štoparico, ki jim je merila čas. Čas, ki so ga porabili za prehojeno pot, so nam sporočili in na naslednji zoom uri smo razglasili zmagovalca.

3. Zaključek

Načrtovanje ure angleščine v naravi, priprava navodil in namigov ter sama izvedba ure ni bila enostavna, vanjo smo vložili veliko časa. Posvetovali smo se tudi z učitelji športa, ki so nam pomagali pri izbiri gibalnih nalog, ki so učenci izvedli na kontrolnih točkah. Prav tako smo se morali na dan izvedbe tudi učitelji nekajkrat odpraviti na vsako izmed kontrolnih točk in preveriti, ali so še vsa navodila na svojem mestu ali jih je morda kdo namerno ali nenamerno odnesel.

Učenci so bili navdušeni nad takšno uro angleščine, saj so se zabavali, se razgibali in tako vsaj en dan presedeli manj časa pred računalnikom. Za delo so bili zelo motivirani in ključno besedišče so si boljše zapomnili. Spoznali so, da je angleščina lahko uporabna v vsakdanjem življenju, saj se bodo v življenju zagotovo srečali s kakšnim tujcem, katerega bodo morali vprašati za pot oz. mu bodo morali sami podati navodila. Izrazili so tudi željo, da bi še več ur angleščine izvedli na podoben način.

Tudi učitelji si želimo, da bi lahko še več ur angleščine izvedli na prostem, na drugačen način, kot so ga učenci navajeni. Ker je šola nedavno na šolski zelenici postavila novo veliko mizo in dovolj klopi za vse učence, imamo za to tudi ustrezne pogoje, ki jih bomo že v novem šolskem letu z veseljem koristili.

4. Literatura

- Goodey, D., Goodey, N. (2015). *Messages 2 New edition. Učbenik za angleščino v 7. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klet. d.o.o.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Trapečar Pavšič, J. (b.d.). *Pomen gibanja za učenje*. Pridobljeno s <https://triminute.si/pomen-gibanja-za-ucenje/>

Kratka 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, branju ter pisanju v angleščini. Učence vsako leto pripravlja na tekmovanje iz angleške bralne značke in na tekmovanje iz znanja angleščine.

Razvijanje procesnega pisanja z izdelavo e knjige

Developing Process Writing Skill by Making eBook

Tina Šabec

*Osnovna šola Elvire Vatovec Prade
tina.sabec@os-ev-prade.si*

Povzetek

V članku je predstavljeno poučevanje procesnega pisanja pri pouku angleščine. V času šolanja na daljavo smo razmišljali, kako motivirati učence za pisanje v tujem jeziku. Ideja, da izdelamo elektronsko knjigo s pisnimi izdelki učencev, je učence v veliki meri motivirala in jih spodbudila k pisanju. Cilj večurnega projektnega in procesnega pisanja so bili pisni izdelki v angleščini, in sicer opis izbrane živali. Metoda procesnega pisanja je pripomogla, da so sedmošolci ustvarili zanimive in ustvarjalne opise živali. Še posebej so se izkazali učno šibkejši učenci, ki so se v procesu pisanja zelo potrudili. Elektronska knjiga je nastala s pomočjo spletnih aplikacij Canvas in Simple Booklet, ki sta enostavni za uporabo in primerni za začetnike v oblikovanju elektronskih publikacij.

Ključne besede: Canva, Booklet, e- knjiga, motivacija, procesno pisanje, tuji jezik.

Abstract

The paper presents the teaching of writing process in English. During distance learning, we considered different ways of motivating students to write in a foreign language. The idea of making an e-book with students' written articles was largely motivating and encouraged students to reflect on their writing. The goal of the project based process writing was a description of student's favourite animal. The seventh graders created interesting and creative descriptions. In particular, the weaker students, who usually have difficulties with writing put a lot of effort into the writing process. The e-book was created with the help of the online applications Canvas and Booklet, which are easy to use and are suitable also for beginners in e design.

Keywords: Canva, Booklet, eBook, foreign languages, motivation, process writing.

1. Uvod

Pisanje je ena od štirih spretnosti, ki jih učenci vadijo pri pouku tujega jezika. Predvsem učno šibkejšim učencem z napisovalno-zapisovalnimi težavami predstavlja pisanje daljših besedil precej težav. Vprašanje, kako motivirati učence za pisanje, je vodilo k raziskovanju različnih možnosti. V času šolanja na daljavo smo se učitelji spoznavali z različnimi spletnimi orodji in aplikacijami za popestritev pouka. Za razvijanje spretnosti pisanja sta primerni Canva in Booklet. Z njuno uporabo je nastala elektronska knjiga sedmošolcev, v kateri so zbrani opisi živali.

2. Procesno pisanje

Nihat Bayat (2014) v članku *The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety* povzema glavne značilnosti te metode. Procesni pristop ne obravnava pisanja kot dokončan izdelek, ampak proces. Ta pristop se osredotoča na učenca, učitelj ima vlogo nekakšnega usmerjevalca. Procesni pristop obravnava pisanje kot ustvarjalno dejanje, ki zahteva čas in pozitivne povratne informacije učitelja in sošolcev. V procesu pisanja se učitelj oddalji od tega, da bi učencem samo določil temo pisanja in končni izdelek prejel v popravek brez kakršnega koli posega v sam postopek pisanja.

Caudery (1995) opozarja, da je bil procesni vendarle vedno nekoliko sporen. To je deloma iz praktičnih razlogov; procesno poučevanje pogosto zahteva več prispevka učiteljev in učencev, stopnja individualizacije pa lahko predstavlja tudi organizacijske težave, kar vodi do motenj t.i. običajnih učnih vzorcev.

Čprav obstaja veliko načinov pristopa k procesnem pisanju, ga Stanley (2021) razdeli na tri stopnje: pred pisanjem, osredotočanje na idejo in vrednotenje s strukturiranjem in urejanjem. Pred pisanjem naj bi učitelj spodbudil ustvarjalnost učencev in njihovo razmišljanje, kako pristopiti k pisanju teme. V tej fazi je najpomembnejši pretok idej in ni vedno nujno, da učenci dejansko izdelajo veliko (če sploh) pisnega dela. Če to storijo, lahko učitelj prispeva z nasveti, kako izboljšati svoje začetne ideje. Dejavnosti, ki so priporočljive na tej stopnji pisanja so možganska nevihta v skupinah, načrtovanje, kockanje (učenci o določeni temi hitro pišejo na šest različnih načinov: opiši, primerjaj, poveži, analiziraj, uporabi, zagovarjaj za ali proti).

Pri naslednji stopnji, osredotočanju na idejo, učenci pišejo brez večje pozornosti na natančnost svojega dela ali organizacijo le-tega. Najpomembnejši je pomen in osredotočenost na vsebino pisanja. Pomembna vprašanja, ki si jih zastavi učenec so: Je moje pisanje skladno? Ali kaj manjka? Lahko še kaj dodam? Aktivnosti, primerne za to stopnjo pisanja so: hitro pisanje (pet do deset minut, brez skrbi za pravilen jezik ali ločila), skupinsko pisanje, spreminjanje stališč in spreminjanje vrste besedila. Popravki besedila sledijo kasneje, pri naslednji fazi pisanja.

Na zadnji stopnji procesnega pisanja, to je vrednotenje, strukturiranje in urejanje, naj bi se učenci osredotočili na obliko in na izdelavo končnega dela. Učitelj lahko pomaga pri odpravljanju napak in svetuje pri organizaciji. Predlagane dejavnosti za to stopnjo pisanja so: razvrščanje, samourejanje (dober pisatelj se mora naučiti, kako oceniti svoj jezik in ga izboljšati s preverjanjem lastnega besedila, iskanjem napak, strukture), vrstniško pregledovanje in urejanje.

Pri procesnem pisanju imajo povratne informacije sošolcev in učitelja poseben pomen. Pisanje zahteva veliko časa in truda, zato se je potrebno na pisanje učencev ustrezno odzvati. Pozitivni komentarji lahko pripomorejo k učenčevemu zaupanju in ustvarijo dober občutek za naslednjo fazo pisanja. Pomaga tudi, če je bralcev več in ne le učitelj. Razredne revije, dopisovanje z drugimi razredi in podobno so lahko enostavna rešitev za resnično občinstvo. Pomembno je, da ima pisanje namen in s prej omenjenimi dejavnostmi to dosežemo.

Bayat Nihat je opravil raziskavo na temo procesnega pisanja, v kateri je zastavil dve raziskovalni vprašanji: Ali ima pristop procesnega pisanja statistično pomemben vpliv na uspeh pisanja in ali ima pristop procesnega pisanja in na tesnobo pri pisanju (Nihat, 2014). Eden od zaključkov raziskave je, da je pristop procesnega pisanja statistično pomembno pozitivno vplival na uspeh pisanja. Verjetnost neuspešne produkcije besedila se je precej zmanjšala. Ker ocenjevanja izvajajo učenci sami, njihovi prijatelji in njihov učitelj, besedila vsebujejo manj

napak. Ure procesnega pisanja so zmanjšale negativne poglede učencev na pisanje. Poleg tega je bilo pri uporabi pisnega jezika opaziti precejšnje izboljšanje. Primarni cilj med procesom pisanja je komunikacija, učenci so se lahko izrazili, uporabljali so bolj zapletene povedi. Raziskava je tudi pokazala, da se je s to metodo statistično pomembno zmanjšala tesnoba glede pisanja, katere glavni razlog je misel o vrednotenju. Napake, ki bodo pri ocenjevanju upoštevane, vodijo do določenih napetosti. Pri procesnem pisanju se napake že sproti med pisanjem odpravljajo, zato se tesnoba zmanjša. Na ta način učenci gojijo pozitiven odnos do pisanja. Tesnobo glede pisanja dokazano zmanjšuje tudi portfolijo metoda, ki je razširjena oblika procesnega pisanja.

Reis Alves (2018) pravi, da kot se nihče nikoli ni naučil plavati tako, da so ga vrgli v globino, tako se nihče ne bo naučil pisati preprosto tako, da ti nekdo pove, da piši. Pisatelji morajo veliko pisati, da postanejo dobri pisatelji in potrebujejo priložnost za vadbo različnih vrst in pisnih funkcij za razvoj spretnosti in krepitev kompetenc. Različne faze, ki so vključene v proces pisanja, bodo spodbudile učence, da izkoristijo jezikovne vire, ki jih posedujejo, in na njih gradijo naprej. Rezultat procesnega pisanja v razredu je več kot le zgolj pisno besedilo. Z integriranim poučevanjem je jezikovna usposobljenost učencev celovito spodbujena z različnih strani. Tako lahko učenci razvijejo dojemljivost in produktivne veščine, ki imajo za posledico splošno izboljšanje njihovih jezikovnih kompetenc.

3. Procesni opis najljubše živali v angleščini

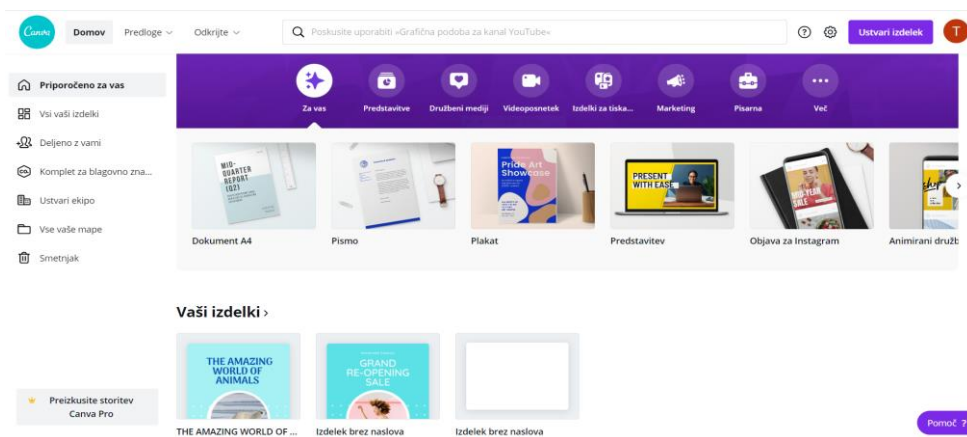
Procesna metoda pisanja je bila uporabljena pri poučevanju tujega jezika v sedmem razredu v času poučevanja na daljavo. Učiteljica je učne cilje in dejavnosti načrtovala iz digitaliziranega učnega načrta za angleščino (2016), ki pravi, da se učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju naučijo ustrezno in čim bolj pravilno zapisovati, pisno sporočati in se pisno sporazumevati v pisni angleščini. Učenci usvojijo procese tvorjenja in izboljševanja svojih pisnih besedil in razvijajo temeljne strategije tvorjenja pisnega besedila, npr. pisanje osnutka, pisanje čistopisa, preverjanje besedila na vsebinski, besedilni, jezikovni in pravopisni ravni, in se ozaveščajo o napakah kot delu učnega procesa.

Učenci so bili razporejeni v dvojice z namenom, da si v procesu pisanja pomagajo. V paru sta bila učenec, ki ima visoko razvito spretnost pisanja, in učenec, ki za (samostojno) pisanje ni motiviran in mu to predstavlja velik izziv. Nekateri učenci so želeli delati samostojno, kar jim je bilo omogočeno. Ob začetku enote o živalih so učenci najprej spoznali besedišče na temo domačih, divjih in vodnih živali in živalskih delov telesa. Sledilo je poslušanje in branje opisa živali v učbeniku. Tako so učenci dobili vpogled v vzorčni primer besedila, ki so ga kasneje ustvarili tudi sami.

V začetni fazi so se sedmošolci v dvojjicah najprej odločili, katero žival bodo opisali. Sledilo je iskanje informacij o živali na spletu v slovenščini. Pridobljene informacije so sami nato uredili v miselni vzorec, ki sta ga oba člana dvojic izpolnila. V nadaljevanju so učenci začeli pisati osnutek opisa živali. Ko so zaključili osnutek, so ga v dvojjicah pregledali in dopolnili. Učenci so bili na spletni aplikaciji Zoom razdeljeni v sobe, kjer sta si dva para učencev pregledala osnutke in podala predloge za izboljšave. Vsaka dvojica je nato svoj osnutek dopolnila in popravila. Zatem so poslali osnutek še učiteljici, ki je pregledala in predlagala možne izboljšave pisnega sestavka. Učenci so potem dopolnili svoja besedila in jih ponovno poslali učiteljici. Ta je vsa besedila zbrala, jih uredila s spletnim orodjem Canva in objavila elektronsko knjigo *The Amazing World of Animals* s pomočjo aplikacije Simple Booklet.

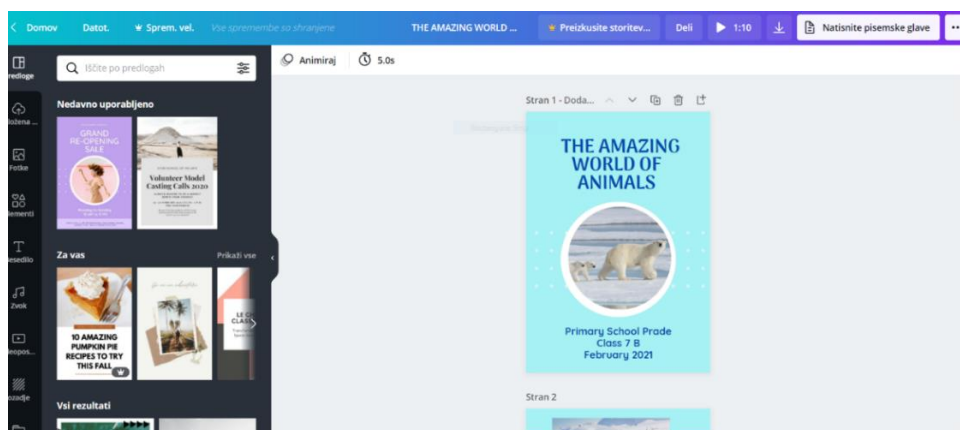
3.1 Canva

Canva je platforma za grafično oblikovanje (Slika 1), ki se uporablja za ustvarjanje grafik v družabnih omrežjih, predstavitev, plakatov, pdf dokumentov, letakov, infografik, spletnih strani in drugih vizualnih vsebin, kar je prikazano na sliki 1. To spletno orodje je preprosto in enostavno za uporabo ter zato primerno tudi za začetnike in ne le za izkušenejše oblikovalce. Uporabnik lahko glede na svoje izkušnje začne z njihovimi predlogami ali svojimi idejami.



Slika 1: Vstopna stran Canva

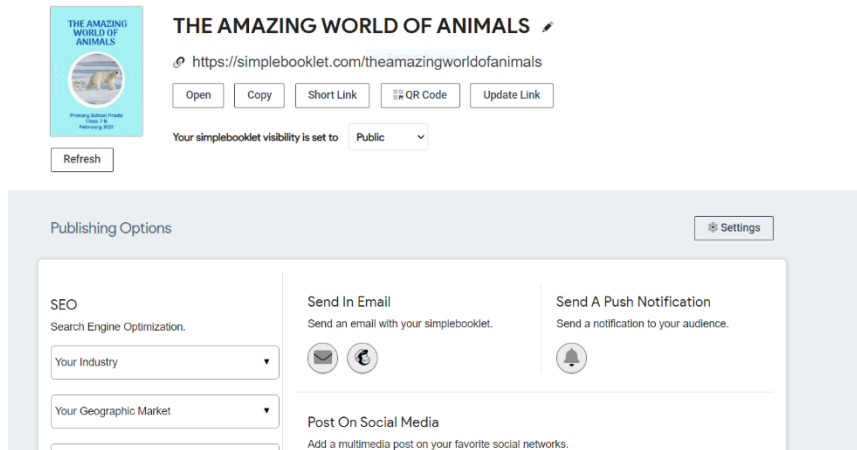
Da so bili izdelki učencev vizualno privlačnejši, smo elektronsko knjigo tudi grafično in slikovno nadgradili. Canva ponuja več učinkov za izboljšanje fotografij. Ko je fotografija izbrana, jo lahko vidite na vrhu urejevalnika: fotografije se lahko obrača, obreže, doda filtre in prilagaja svetlost, kontrast, nasičenost, odtenek ali zamegljenost. Ta osnovni grafični paket je brezplačen. Plačljiv paket Canva Pro, ponuja dostop do 75 milijonov fotografij in video posnetkov ter do 420.000 predlog. Predloge se uporabijo tako, da v urejevalniku kliknete zavihek Predloge. Canva bo samodejno našla predloge glede na izbrano vrsto predloge. Do fotografij in videoposnetkov lahko dostopate neposredno s spletnih mest Pexels, Pixabay, Facebook, Flickr, YouTube, Instagram, Dropbox, Google Drive in drugih. Obstaja tudi zavihek Video, kjer lahko najdete videoposnetke. V zavihku Dostop do ikon, oblik in nalepk je ponujen velik izbor ikon, oblik, nalepk, grafikonov, mrež, prelivov in drugih grafičnih idej. V zavihku Besedilo se nahaja knjižnica pisav, kjer lahko najdete raznovrstne pisave, od preprostih do izpopolnjenih in grafično zanimivejših. Urejevalnik povleci in spusti olajša delo s fotografijami, videoposnetki, predlogami, elementi in pisavami (Slika 2).



Slika 2: Urejanje eknjige v aplikaciji Canva

3.2 Simple Booklet

Aplikacija Simple Booklet omogoča pretvorbo datotek PDF, Word Docs, Powerpoint in Canva v privlačnejše spletne vsebine (Slika 3), primerne za deljenje kjerkoli v spletu: po elektronski pošti, družbenih omrežjih, na svoji spletni strani, lahko tudi s QR kodo. Uporaba aplikacije je enostavna, šele z njo pa so dobili izdelki učencev končno obliko knjige.



Slika 3: pretvorba eknjige iz Canva v Simplebooklet in možnosti spletnega deljenja

4. Zaključek

Izdelava eknjige s pomočjo spletnih orodij Canva in Simplebooklet se je izkazala kot koristen pripomoček pri motivaciji učencev za pisanje. Ker je pisanje kompleksen proces, lahko privede do frustracij in predvsem hitrega upada motivacije učencev, zato je dobro, da se zagotovi spodbudno učno okolje. Procesni pristop pisanja zahteva veliko časa in energije učencev in učitelja. Učenci se lahko tudi odklonilno odzovejo na predelavo istega gradiva, a če so dejavnosti različne in so cilji jasni, običajno to sprejmejo. Postopoma, dolgoročno in z vztrajnostjo pa začnejo učenci prepoznavati vrednost procesnega pisanja, ko sami vidijo, da se le-to izboljša.

5. Literatura

- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034097.pdf>
- Caudery, T. (1995). What the "Process Approach" Means to Practising Teachers of Second Language Writing Skills. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1(4), 1-16. Pridobljeno s <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej04/ej04a3/>
- Digitalizirani učni načrt za angleščino (2016). Pridobljeno s <https://dun.zrssl.augmentech.si/#/>
- Reis Alves, A. (2008). Process writing. Pridobljeno s <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/AREisAlvesProcessWritingLTM.pdf>

Stanley, G. Approaches to process writing. British Council. Pridobljeno s <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing>

Kratka predstavitev avtorice

Tina Šabec je profesorica angleščine, poučuje na Osnovni šoli Elvire Vatovec Prade. Njena področja zanimanja so angleška mladinska literatura, zgodnje poučevanje tujih jezikov in motivacija učencev.

VIII

**DISTANCE LEARNING IN
MATH AND SCIENCE TEACHING**

**POUK MATEMATIKE IN NARAVOSLOVJA
NA DALJAVO**



Motiviranje in vrednotenje znanja dijakov na daljavo s spletno učilnico Moodle pri pouku matematike

Motivating and Evaluating Students' Knowledge Online, Using Moodle Virtual Classroom in Maths Lessons

Ira Vučko Pavlina

*I. gimnazija v Celju
ira.vucko@guest.arnes.si*

Povzetek

V letu, ki ga je zaznamovala epidemija, so morali učitelji nagovoriti učence z inovativnimi pristopi učenja in poučevanja ter z uporabo sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije, če so jih želeli motivirati, učiti in naučiti. S spletno učilnico Moodle je te cilje mogoče doseči, vendar je za vzpostavitev primerne e-okolja, potreben tako e-kompetenten učitelj kot tudi razvoj ustreznih e-vsebin. V članku bo podrobneje razloženo, kako z dejavnostmi, ki jih ponuja spletna učilnica, motivirati dijake, jih naučiti sodelovalnega učenja in hkrati hitro ter učinkovito preveriti njihovo znanje matematike. Na koncu avtorica še povzame prednosti integracije spletne učilnice v sam učni proces in hkrati izpostavi tudi njene pomanjkljivosti. Z upoštevanjem slednjega, lahko pozitivni aspekti nadvladajo negativne, s tem pa se zagotovijo najbolj optimalni rezultati.

Ključne besede: H5P vtičnik, kviz, motivacija, spletna učilnica, sodelovalno učenje.

Abstract

In a year, marked by an epidemic, teachers had to address pupils with innovative learning and teaching approaches with the use of modern information communication technology in case they wanted to motivate and teach them the required substance. With Moodle online classroom, these goals can be achieved, but the creation of a suitable e-environment requires both an e-competent teacher and the development of relevant e-content. Below, we will explain in more detail, how the activities offered by the virtual classroom motivate students, teach them collaborative learning, and at the same time quickly and effectively verify their knowledge of mathematics. Finally, the author also summarizes the advantages of integrating the online classroom into the learning process itself, while also highlighting its shortcomings. Considering the latter, positive aspects can dominate negatives, thus ensuring the most optimal results.

Keywords: collaborative learning, H5P plugin, motivation, quiz, virtual classroom.

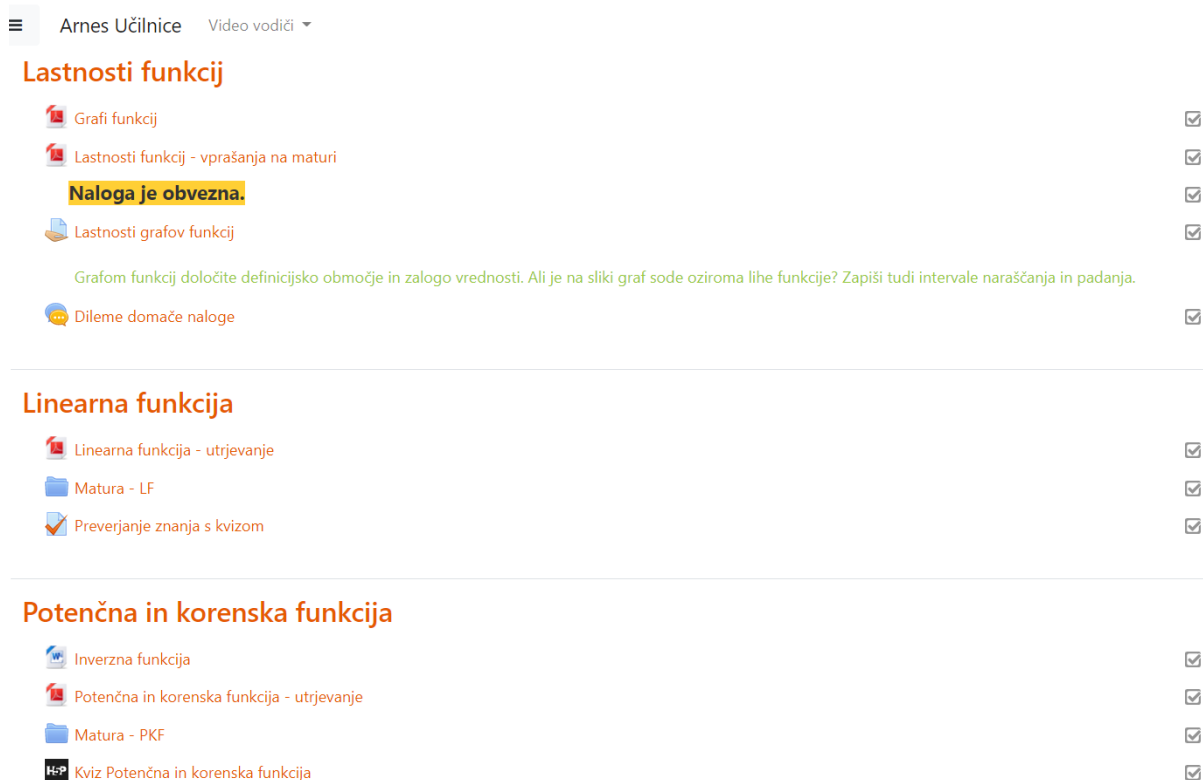
1. Uvod

Šolsko leto 2020/2021 je bilo za vse, ki delamo v vzgoji in izobraževanju, svojevrsten izziv, saj smo na novo postavljali definicije, kaj pomeni biti dober pedagog in didaktik ter kaj pomeni biti učitelj z veliko začetnico. Nove metode poučevanja smo preizkušali v praksi in jih po potrebi tudi prilagajali. Učili smo se na svojih napakah, na napakah drugih, izmenjevali izkušnje, primere dobre prakse in se izobraževali, vse s ciljem, da učenci ne bi postali tako imenovana izgubljena generacija.

»Učinkovita komunikacija med dvema oseba je tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je ta želel, da bi si.« (Kompore, 2009). Delimo jo na verbalno, ki predstavlja 45% in neverbalno, ki predstavlja 55% vse komunikacije. S poukom na daljavo se je učno okolje zamenjalo, posledično pa se je izgubila prevladujoča oblika komunikacije – neverbalna. Če je torej učitelj želel preveriti, ali učenci sledijo njegovi razlagi, je moral poseči po novih oblikah preverjanja in vrednotenja znanja ter učence spodbujati in vključevati v učni proces na sodobnejši način. Eden izmed možnih pristopov k pouku je integracija spletne učilnice v učni proces, s čimer dosežemo, da dijakova vloga iz pasivne preide v aktivno.

1.1 Spletna učilnica Moodle

Spletna učilnica Moodle (slika 1) je učna platforma, ki se uporablja v vzgoji in izobraževanju. Učitelju omogoča, da z učenci na pregleden način deli gradivo, organizira učne dejavnosti (ankete, kvizi, naloge), odpre razpravo (forum, klepet), itd...



Slika 1: Primer spletne učilnice Moodle

Sodobno e-izobraževanje se ne gradi na tako imenovanih statičnih dokumentih, katerih natisnjena različica je enakovredna elektronskim, temveč na e-gradivih, ki imajo tridimenzionalno strukturo. Takšna gradiva omogočajo aktivno učenje in dopolnjevanje znanja na predznanju, s tem pa tudi boljše učne rezultate (Šijanec, 2015).

2. Ustvarjanje interaktivnih gradiv na spletni učilnici s H5P vtičnikom

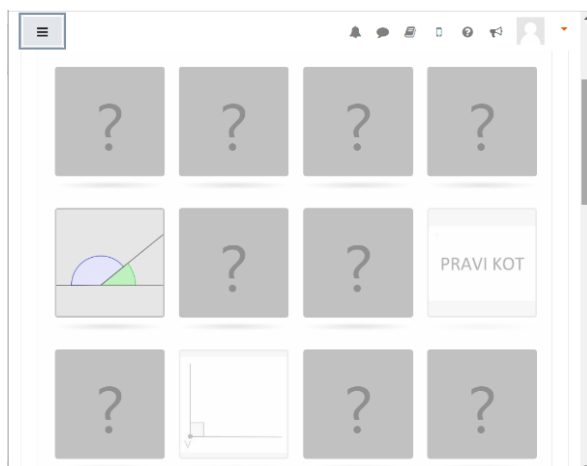
Za doseg cilja je bistvena motivacija posameznika. S tem, ko dijak uspešno reši nalogo, dobi potrditev in zaupanje v svoje znanje, kar sproži notranjo motivacijo. Pripravljen se je

spopasti z novim izzivom, je bolj dovzeten za povratne informacije in tako ponavlja ter nadgrajuje svoje znanje.

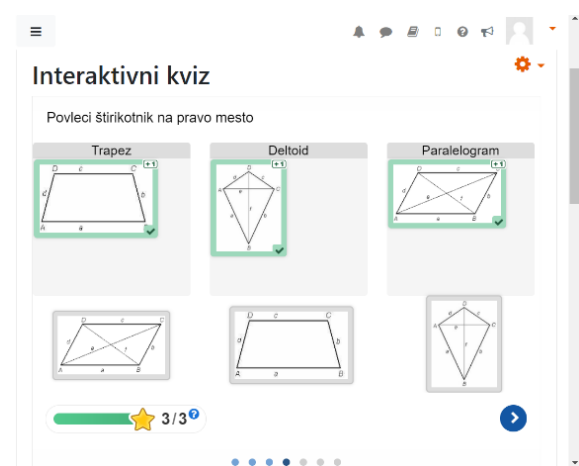
Juriševič (2012) navaja, da je »motivacija ključni dejavnik dinamike učnega procesa: le motivirani učenci učenje začnejo, se učijo (sprašujejo, poslušajo, sodelujejo, preizkušajo, berejo, razmišljajo, primerjajo, doživljajo, vrednotijo, ustvarjajo ...) in pri učenju vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali dosežejo zastavljenih učnih ciljev.«

»Niso vse šolske vsebine motivacijske za vse učence, zato je naloga učitelja, da uporabi domiselne metode, ki bodo v največji možni meri ohranjale motivacijo...« (Paterson, 2008).

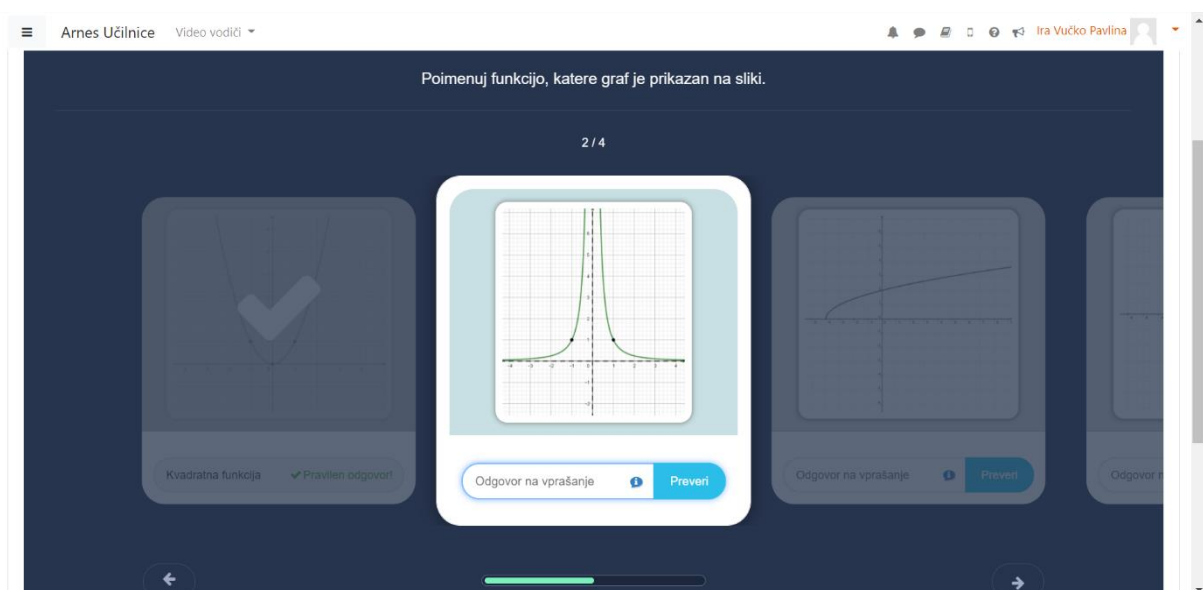
Z vtičnikom H5P se lahko ustvarja interaktivne vsebine, ki vsebujejo elemente igrifikacije. To pomeni, da se uporablja pristope in načine razmišljanja, ki so značilni za igranje iger - virtualne nagrade, dobljene točke, stopnje, izzivi in drugo. Glede na izbrane učne sklope in cilje, so bile izdelane različne interaktivne igre, kot so denimo igra spomina, kartice z vprašanji, povleci in spusti, večkratni izbor... Na sliki 2, sliki 3 in sliki 4 je prikazanih nekaj nalog, v katerih so se preizkusili dijaki 2. letnika:



Slika 2: Igra spomin



Slika 3: Naloga »povleci in spusti«



Slika 4: Igra »flashcards« tj. kartice z vprašanji

Za ustvarjanje s H5P vtičnikom ni potrebno poglobljeno računalniško znanje, je pa časovno zahtevno. Vso slikovno gradivo, ki je bilo uporabljeno pri interaktivnih nalogah, je bilo vnaprej pripravljeno v programu Geogebra. Od slikovnega gradiva do nastanka interaktivne vsebine pa je še kar nekaj korakov. Skozi te korake vas lahko vodijo video vodiči, ki so že dosegljivi na sami spletni učilnici Moodle, Arnesov tečaj MOOC-Spletne učilnice ali pa razna spletna literatura. Poleg udeležbe na omenjenem spletnem tečaju, je bilo uporabljeno gradivo dosegljivo na https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/navodilaH5P_v2_dec19.pdf in https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf.

2.1 Sodelovalno delo

Učenci pridobivajo novo znanje, vrednote in socialne veščine prek vrstniške interakcije, zato je pomembno, da imajo tudi v času šolanja na daljavo možnost sodelovati z drugimi učenci. Učiteljeva naloga je, da jih pri tem spodbuja, vodi in (na)učí sodelovanja.

Sodelovalno učenje je torej učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Pekljaj, 2001).

Aktivnosti forum in klepet na spletni učilnici spodbujata učence k sodelovalnemu delu. Forum omogoča deljenje znanja skozi daljši diskurz, medtem ko se klepet uporablja za sinhrono komunikacijo.

Obstaja več tipov foruma, kateri tip bomo izbrali, pa je odvisno od tega, kaj želimo doseči. Če bi želeli, da se razpravlja o krajši usmerjeni temi, potem izberemo *Standardni forum za splošno rabo*, kjer vsakdo lahko odpre temo in vsi sodelujejo v razpravi. Če pa želimo, da dijaki delijo svoje razmišljanje neodvisno od drugih, je za to primernejši *Forum vprašanj in odgovorov*. Forum *Vsaka oseba objavi eno razpravo*, omogoča vsakemu dijaku, da odpre eno temo, vsi pa lahko nanjo odgovarjajo.

Za spodbujanje sodelovalnega dela, smo uporabili zadnji tip, tako da:

- so se dijaki razdelili v skupine,
- vsaka skupina je imela izbrano eno temo iz tematskega sklopa Geometrija,
- v vsaki skupini so določili dijaka, ki bo pričel razpravo (sam formulira pričetek diskusije),
- ostali dijaki v skupini so aktivno sodelovali v razpravi.

Cilji uporabe foruma so bili:

- razvijati medvrstniško komunikacijo,
- kritično presojati znanje sošolcev in na ustrezen način podati konstruktivno kritiko,
- večsmerna povratna informacija (učitelj-učenec, učenec-učenec in učenec-učitelj),
- ponoviti že usvojeno znanje in ga nadgraditi.

2.2 Vrednotenje znanja

Loungo-Orlando (2008) pojasni, da je preverjanje znanja postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju obravnavanih vsebin, medtem ko je ocenjevanje postopek presoje zbranih podatkov in odločanja o kakovosti učenčevega dela. Namen obojega je doseči standardna znanja in cilje, ki so opredeljeni v učnem načrtu.

V prvi fazi učitelj zbira podatke o predznanju učencev, da lahko uspešno načrtuje učinkovit pouk. V drugi fazi pa jih začne sproti preverjati. Pri formativnem spremljanju učenci sodelujejo in se aktivno vključujejo v dejavnosti ter preverjanja znanja skozi celotno šolsko leto. Tako lahko učitelj sproti podaja povratno informacijo o učenčevem razumevanju in napredku. V zadnji fazi pa učitelj na koncu posameznega učnega sklopa ali ocenjevalnega obdobja oceni novo pridobljeno znanje.

Ruth Butler je v svoji raziskavi prišla do spoznanja, da najbolj napredujejo tisti učenci, ki dobijo povratno informacijo v obliki komentarja ali nasveta. Učenci, ki dobijo oceno, pa napredujejo enako kot tisti brez povratne informacije. V nadaljevanju bomo zato pojasnili, kako preverjati znanje dijakov brez ocenjevanja.

Da bi sledili učnim ciljem na daljavo in dosegali standarde, ki jih predpisuje učni načrt, smo posegli po novem načinu podajanja povratne informacije - kvizih. Nov pristop smo uporabili v 2. letniku pri poglavju Geometrija in 4. letniku pri poglavju Funkcije. Ponavljanje in utrjevanje je bilo razdeljeno na praktičen in teoretičen del.

Z orodjem *Interaktivna vsebina* smo sestavili različne tipe nalog interaktivnega kviza. Ta je dijakom tako posredno kot tudi neposredno omogočal osvajanje, ponavljanje in utrjevanje teorije, ki jo je na daljavo tudi najtežje ocenjevati. Na sliki 5 je prikazanih nekaj primerov nalog omenjenega kviza:

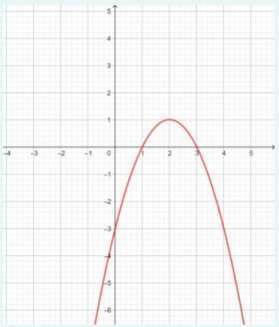
The image shows three examples of interactive quiz questions:

- Question 1 (Multiple Choice):** "Katere lastnosti ima relacija vzporednosti premic v ravnini?" (Which properties does the relation of parallel lines in a plane have?). Options: refleksivnost (+1), tranzitivnost (+1), antisimetričnost, simetričnost (+1). Score: 3/3.
- Question 2 (True/False):** "Pari kotov z vzporednimi kraki so lahko skladni ali suplementarni." (Pairs of angles with parallel sides can be adjacent or supplementary). Options: Drži, Ne drži. Score: 1/1.
- Question 3 (Text Input):** "Vnesi manjkajoče besede" (Enter missing words). Text: "Daljica AB je množica vseh točk premice p med njenima točkama A in B, vključno s točkama A in B. Točki A in B imenujemo krajšiči daljice AB, premico p pa je nosilka daljice AB." (Segment AB is the set of all points of line p between its two points A and B, including points A and B. Points A and B we call endpoints of segment AB, line p we call the carrier of segment AB). Text: "Dolžina |AB| daljice AB je razdalja med točkama A in B." (Length |AB| of segment AB is the distance between points A and B). Text: "Dve daljici sta skladni natanko takrat, ko sta enako dolgi." (Two segments are adjacent exactly when they are of equal length). Text: "Simetrala daljice AB je premica v ravnini, ki je pravokotna na daljico in jo razpolavlja. Točka T leži na simetrali daljice AB natanko takrat, ko je enako oddaljena od obeh krajišč daljice." (The perpendicular bisector of segment AB is a line in the plane, which is perpendicular to the segment and bisects it. Point T lies on the perpendicular bisector of segment AB exactly when it is equally distant from both endpoints of the segment). Score: 7/7.
- Question 4 (Multiple Choice):** "Dana je linearna funkcija s predpisom f(x) = -2x + 5. Kaj velja?" (Given a linear function with the rule f(x) = -2x + 5. What is true?). Options: Kot, ki graf funkcije f oklepa z abscisno osjo, je topi kot. (+1), Funkcija je naraščajoča., Funkcija je padajoča. (+1), Graf je premica. (+1), Graf je parabola. Score: 3/3.
- Question 5 (Multiple Choice):** "Dano so premice p: y = x + 3, q: y = -x + 3 in r: y = x - 3." (Given lines p: y = x + 3, q: y = -x + 3 and r: y = x - 3). Options: Premici q in r sta pravokotni. (+1), Premici p in r sta vzporedni., Premici p in q sta pravokotni. (+1), Premici p in q sta vzporedni. Score: 2/3.

Slika 5: Različni tipi nalog pri interaktivnem kvizu

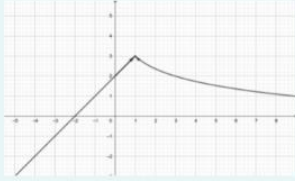
Poleg teoretičnega znanja nas je zanimalo tudi razumevanje in uporaba le-tega, zato smo uporabili tudi orodje *Kviz*. Čeprav omogoča raznolike tipe vprašanj, niso vsa primerna za preverjanje matematičnega znanja. V kvizu Funkcije (slika 6) v 4. letniku smo uporabili vprašanja tipa *Drži/Ne drži*, *Izbirni tip* (možen en ali več odgovorov) in *Številčno*.

Na sliki je graf kvadratne funkcije f . Njen funkcijski predpis je



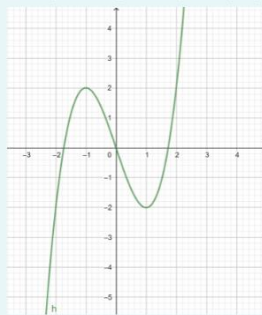
a. $f(x) = (x - 1)^2 + 2$
 b. $f(x) = -(x - 2)^2 + 1$
 c. $f(x) = -(x - 2)^2 + 1$
 d. $f(x) = -(x - 1)^2 + 2$

Na sliki je graf funkcije f . Kaj velja?



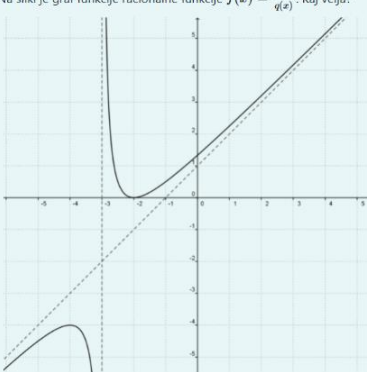
a. Funkcija f ni zvezna, saj ne obstaja limita v točki $x = 1$.
 b. Funkcija f je zvezna.
 c. Funkcija f ni zvezna, saj ni definirana v točki $x = 1$.

Na sliki je narisana graf funkcije h . Kaj velja?



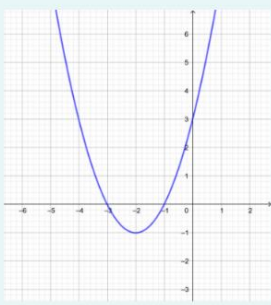
a. $h'(2) > 0$
 b. $h(-1) < 0$
 c. $\int_0^1 h(x) dx > 0$

Na sliki je graf funkcije racionalne funkcije $f(x) = \frac{p(x)}{q(x)}$. Kaj velja?



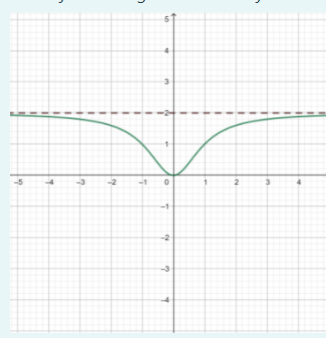
a. Stopnja polinoma p je enaka stopnji polinoma q .
 b. Stopnja polinoma p je večja od stopnje polinoma q .
 c. Stopnja polinoma p je manjša od stopnje polinoma q .

Na sliki je narisana parabola $y = f(x)$. Kaj velja?



a. Vodilni koeficient je pozitiven.
 b. Zaloga vrednosti so vsa realna števila.
 c. Diskriminanta kvadratne funkcije f je pozitivna.
 d. Prosti člen je pozitiven.

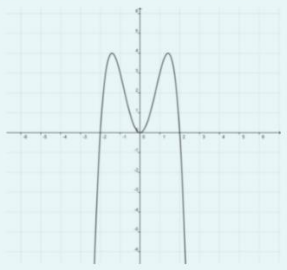
Na sliki je narisana graf sode funkcije.



Izberite enega:

Drži
 Ne drži

Na sliki je graf funkcije f . Koliko rešitev ima enačba $f(x) = 2$?



Odgovor:

Dana sta polinoma $p(x) = 3x^3 + 5x^2 - 3x + 1$ in $q(x) = x^2 - 4x + 7$. Zapiši stopnjo polinoma h , če je $h(x) = p(x) \cdot q(x)$.

Odgovor:

Dani sta funkciji $f(x) = \sqrt{x}$ in $g(x) = -x^2 + x + 12$. Kaj je definijsko območje kompozituma $f \circ g$?

a. $(-\infty, -3) \cup (4, \infty)$
 b. $[-3, 4]$
 c. $(-3, 4)$
 d. $(-\infty, -3] \cup [4, \infty)$

Slika 6: Različni tipi nalog pri kvizu Funkcije

Oba kviza so dijaki reševali samostojno, ker je bil cilj preveriti znanje in razumevanje posameznika. Pri prvem kvizu so se lahko sproti preverjali, pri drugem pa je bila ta funkcija onemogočena in so dobili povratno informacijo šele po končanem kvizu. Prav tako so bile

naloge na drugem kvizu premešane (vsak dijak je dobil drugačno zaporedje nalog), zato da bi se dijakom v največji možni meri preprečilo nedovoljeno sodelovanje. Takšen način preverjanja znanja dijaku omogoči takojšnjo povratno informacijo o njegovem znanju in razumevanju snovi, profesor pa dobi vpogled v znanje posameznika ter hkrati v znanje razreda kot celote. Oceni lahko, ali so pri kakšnem učnem sklopu večji primanjkljaji ali pa gre le za nerazumevanje pri posameznem dijaku. Če sta torej učinkovitost in hitrost prednosti takšnega kviza, pa se njegova slabost kaže v razreševanju morebitne dileme. Čeprav aplikacija dijaku sporoči, da je njegov odgovor napačen, mu ne pomaga priti do pravilnega odgovora. Lahko se tudi zgodi, da je odgovor pravilen, vendar pridobljen z ugibanjem, nekorektnim postopkom ali napačnim razmišljanjem. Profesor je torej še vedno tisti, ki mora za optimalne rezultate na koncu skupaj z dijaki analizirati odgovore, jih kritično ovrednotiti in korektno utemeljiti.

3. Zaključek

Čeprav je uvajanje novih pristopov poučevanja zahteven in dolgotrajen proces, pa je hkrati tudi nujno potreben, če želimo iti v korak s časom in slediti njegovim potrebam. S poukom na daljavo smo si učitelji postavljali vprašanja o tem, kako izboljšati pouk, kako smiselno vključiti sodobno informacijsko komunikacijsko tehnologijo, kje pridobiti dodatna znanja, kako motivirati dijake in nenazadnje tudi kako vrednotiti njihovo znanje.

Spletna učilnica Moodle se je izkazala kot izvrstna podpora profesorju pri izvajanju učnega procesa. Dijaki so se učili sodelovalnega dela in tako krepili večino komuniciranja, utemeljevali svoje odgovore ter kritično presojali svoje in tuje znanje. Dopolnjevali in nadgrajevali so ga tako z interaktivnimi igrami kot tudi kvizi. Omenjene novosti so bile dobro sprejete med dijaki in so prispevale k dvigu motivacije ter izboljšanju znanja dijakov. Slednje se je potrdilo tudi s prihodom dijakov v šolo, saj niso pokazali večjih primanjkljajev znanja pri učnih snoveh, ki so bile predelane na daljavo. Dijaki so tako lahko sledili tudi novim temam, ki so se navezovali na že usvojeno znanje.

Kvizi so imeli pomembno vlogo pri osvajanju in ponavljanju teoretičnega ter praktičnega dela, hkrati pa so omogočali tudi vrednotenje znanja. Prednost kviza je v hitri povratni informaciji o učenčevem znanju, slabost pa, da je ta povratna informacija pomanjkljiva. Dijaku namreč ne pojasni, kje je napaka v njegovem razmišljanju in ga tudi ne pripelje do pravilnega odgovora. Profesor mora zato skupaj z dijaki analizirati odgovore in jih postopoma voditi do pravilnih zaključkov. Dodana vrednosti kvizov pa je tudi v pripravi na osnovno raven mature, saj so kratke naloge, poleg krajše strukturiranih, nova stalnica, ki pa jih spoznavamo ravno pri kvizih (slika 6).

Ker je danes je že vsak dijak opremljen s pametnim telefonom, lahko dostopa do brezplačne aplikacije Moodle tudi v razredu. S tem so nam pripravljene vsebine na spletni učilnici dosegljive in je zato tovrsten način poučevanja možen tudi pri rednem pouku. Reševanje kvizov in drugih interaktivnih vsebin poteka za vse dijake pod enakimi pogoji in so zato pridobljeni rezultati še bolj objektivni. V tem primeru lahko njihove rezultate tudi ocenimo, če to želimo. Četudi je priprava kvizov in interaktivnih vsebin časovno zahtevna, se je takšen način poučevanja izkazal za učinkovitega, saj smo dosegli vse zadane cilje, in bo zagotovo še uporabljen v prihodnje.

9. Literatura

- Igrifikacija (strokovna podlaga, 2020). Maribor. Pridobljeno s https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf.
- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2009). Uvod v psihologijo. Ljubljana: DZS.
- Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično sledenje napredka učencev. Ljubljana: Rokus Klett.
- Moodle UM: Interaktivna vsebina H5P (Navodila za uporabo vtičnika v učnem e-okolju, 2019). Maribor: Center za podporo poučevanju UM (Oddelek za izobraževanje in študij). Pridobljeno s https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/navodilaH5P_v2_dec19.pdf.
- Paterson, K. (2008). 55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv. Ljubljana: Rokus Klett.
- Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Šijanec, V. (2015). Projekt e-Šolska torba na OŠ Odranci. V A. Sambolić Beganović in A. Čuk (ur.), Kaj nam prinaša e-Šolska torba: zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba, Kranjska Gora 27.-29. 5. 2015 (str. 215-229). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Ira Vučko Pavlina je diplomirala na oddelku za matematiko na Fakulteti za matematiko in fiziko, Univerze v Ljubljani. Po končanem študiju je opravila enoletno pripravništvo na Gimnaziji Vič, nato pa se je zaposlila na I. gimnaziji v Celju, kjer še danes poučuje matematiko. Aktivno se vključuje in izvaja dejavnosti, vezane na matematično in finančno pismenost. Je večletna mentorica dijakom na državnem tekmovanju iz znanja matematike, logike in finančne matematike.

Ali poznaš Črnega Petra?

Do you know Black Peter?

Mojca King

*Srednja tehniška šola Koper
mojca.king@sts.si*

Povzetek

V prispevku so predstavljene različne družabne igre, ki jih lahko uporabimo pri pouku matematike v srednji šoli. Pri tem je poleg motivacijske vloge družabnih iger za utrjevanje in učenje izpostavljen tudi socialni vidik takega načina učenja. Učenci igre dojemajo kot zabavno dejavnost, k čemur pripomore tudi možnost druženja, stikov in komunikacije z drugimi učenci, kar pri drugih oblikah pouka največkrat ni mogoče. Z didaktičnimi igrami učenci poleg utrjevanja matematičnega znanja krepijo predvsem komunikacijske, socialne in verbalne spretnosti, sposobnost primerjanja in razumevanja, navajajo se na upoštevanje pravil, delo v skupini, razvijajo kreativno mišljenje ... Zapisanih je tudi nekaj namigov, ki jih je pri izvedbi pouka z družabnimi igrami dobro poznati in upoštevati. Predstavljene igre so priredbe klasičnih družabnih iger, ki omogočajo, da dijaki na sproščen način utrdijo različne matematične vsebine.

Ključne besede: družabne igre, matematika, motivacija, utrjevanje, socialne veščine.

Abstract

The paper presents different board games, which can be used during math classes on a high school level. Besides the motivational role of board games for learning and revising, the social aspect of such a way of learning is also highlighted. Students perceive the games as a fun activity, which is furthered by the possibility of socializing, interaction and communication with other students, which is often not possible within other forms of teaching. In addition, didactic games also consolidate mathematical knowledge, students strengthen communication, social and verbal skills, their comparative thinking and understanding, they learn to follow rules, teamwork, develop creative thinking... There are also some tips presented that are good to know and take into account when conducting lessons with board games. The games presented are adaptations of classic board games, which allow students to consolidate various mathematical contents, topics in a relaxed way.

Keywords: board games, mathematics, motivation, revision, social skills.

1. Uvod

V obdobju, ko se spopadamo s korona virusom, smo bili prisiljeni v delo na daljavo, brez osebnih stikov, pogovorov. Vsakodnevno smo komunicirali samo prek ekranov, socialnih omrežij, kar nam je bilo nekaj časa celo všeč, dokler se pričakovano kratko obdobje izolacije ni raztegnilo na večino šolskega leta. Učitelji smo iskali različne metode, da dijakom podamo snov, jih motiviramo za delo, preverimo in ocenimo njihovo znanje. Pri tem smo se vsi skupaj morali spopasti z najrazličnejšo tehnologijo, ki je pred tem nismo znali uporabljati. Ko pa smo

se končno vrnili v šolo, je bilo potrebno znanje, osvojeno »na daljavo«, ponoviti, utrditi in dopolniti vrzeli. Dijaki so po tako dolgi osami najbolj potrebovali druženje, klepet, izmenjavo mnenj s svojimi sošolci. Ravno zato smo postavili na stran vso tehnologijo, ki smo jo morali vsakodnevno uporabljati v tem obdobju, in dijake poskusili motivirati na drugačen način. Utrjevanje je bilo pripravljeno v obliki različnih družabnih iger, ki so jih učenci igrali že v zgodnjem otroštvu. S tem smo predvsem ustvarili prijetno učno okolje, hkrati pa tudi obudili klasične družabne igre, ki so jih morda že pozabili.

2. Družabne igre in učenje

Družabne igre človeka spremljajo dlje kot pisana beseda. Izvor najstarejših najdenih igralnih elementov sega v leto 5000 pred našim štetjem. Na starem pokopališču Bašur Höyük na jugovzhodu Turčije so našli vrsto 49 majhnih vklesanih poslikanih kamnov, ki naj bi bile zasnova današnjih igralnih kock. Prve družabne igre se pojavijo le malo kasneje na območju Nila, Tigrisa in reke Evfrat na Bližnjem vzhodu. Najbolj znane najdene igre so senet, mehen, kraljeva igra ur. Z Bližnjega vzhoda so se igre širile najprej v Azijo, nato pa še po preostalem delu sveta. Da smo se ljudje, še preden smo znali strukturirano uporabljati in zapisati besede, raje igrali, pravzaprav ni nenavadno. Ob igrah so se ljudje družili, zabavali in predvsem kratkočasili. To se v teh dobrih sedmih tisoč letih pravzaprav ni veliko spremenilo. Od nastanka do danes so se igre seveda neprestano razvijale, največji razcvet pa so doživele v 20. stoletju, ko pride do razvoja predvsem nemškega tipa iger (Kranjc 2010). Sodobne družabne igre otrokom pomagajo, da v sproščenem vzdušju razvijajo različne sposobnosti in spretnosti, ki niso povezane samo s področjem, ki ga igra pokriva. Prav to je razlog, da se igre vedno bolj uporabljajo tudi v izobraževanju in ne samo za sprostitev in zabavo.

2.1 Pomen utrjevanja znanja

Učitelji matematike se pri svojem delu z dijaki pogosto srečujemo z zamenjevanjem pojmov razumeti in znati. Dijaki pojma največkrat kar enačijo, takoj ko neko vsebino razumejo, so prepričani, da jo tudi znajo. Posebno pri matematiki je razumevanje šele prva stopnja na poti do znanja in pogoj, da znanje sploh lahko osvojimo.

V SSKJ (2000) najdemo naslednji razlagi pojmov:

- **razumeti** - vključiti, sprejeti v zavest in ugotoviti vzročne, logične povezave,
- **znati** - imeti to, kar se uči, študira, vtisnjeno v zavest, spomin in biti sposoben povedati, uporabiti.

Po SSKJ je torej bistvena razlika med obema pojmomoma v sposobnosti osvojeno vsebino povedati in uporabiti v drugačnih situacijah. Šele trdno osvojeno in utrjeno znanje pa je pogoj, da ga bomo lahko uporabili za razreševanje najrazličnejših problemov.

Od razumevanja do trdnega znanja je navadno dolga pot, ki zahteva veliko učenja in utrjevanja. Ravno tukaj pri dijakih nastopi težava, saj utrjevanje navadno povezujejo z mukotrpnim reševanjem velikega števila nalog, kar je za njih preveč dolgočasno, zato zelo hitro obupajo ter se odločijo, da znajo dovolj.

Učenje je učinkovitejše, če poteka aktivno, s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s preizkušanjem. Tako učenje bo verjetno dalo trdnejše znanje,

ki bo uporabno v novih situacijah, pomagalo nam bo bolje razumeti sebe in svet in tudi bolj pametno posegati vanj (Marentič Požarnik 2012). Učitelji tako vedno znova iščemo nove načine, metode, s katerimi bi dijake motivirali za čim bolj aktivno učenje in utrjevanje znanja.

2.2 Vloga skupine pri motivaciji za učenje

B. M. Požarnik (2012) navaja, da velika večina organiziranega učenja poteka v skupinah, kjer pa še vedno premalo izkoriščamo možnosti, ki jih daje skupina za optimalno učenje. V razredu prevladuje enosmerna ali morda dvosmerna komunikacija med učiteljem in učenci, zelo malo pa je produktivne komunikacije med učenci samimi. Premalo se upošteva, da kakovostna socialna interakcija spodbuja zlasti višje miselne procese sklepanja, primerjanja, vrednotenja. Otroci dobijo pomembne informacije, vzorce mišljenja in strategije reševanje problemov iz stikov in interakcije tako z učiteljem kot z vrstniki. Znotraj razreda kot formalne skupine se največkrat formirajo neformalne prijateljske skupine, v katerih se združujejo otroci s podobnimi interesi. Članstvo v takih skupinah zadovoljuje čustvene potrebe po sprejetosti, priznavanju in uveljavljanju. Predstavljajo lahko oporo in zatočišče ob učnih neuspehih in drugih stresnih situacijah. Dobri medsebojni odnosi povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke, učenci si tudi več pomagajo pri učnih težavah. Število in kakovost prijateljskih stikov med učenci je v pozitivni povezavi z učnim uspehom in motivacijo (Wigfield 1998, 99).

Ravno iz teh razlogov je bilo smiselno čim bolj izkoristiti željo dijakov po medsebojnih stikih in druženju ter utrjevanje izpeljati znotraj manjših skupin z različnimi družabnimi igrami.

2.3 Družabne igre in matematika

Ko razmišljamo o uporabi iger za poučevanje matematike, je pomembno, da razlikujemo med dejavnostjo in igro. Gough (1999) navaja, da mora igra imeti dva ali več igralcev, ki se izmenjujeta, vsak pa tekmuje za dosego neke vrste zmagovalne situacije. Ključna pri igri je izbira oziroma odločitev, ki jo imajo igralci med igro. Prava igra ne temelji v celoti na naključju, saj v takem primeru med igralci ni resnične interakcije - nič, kar naredi en igralec, ne vpliva na igro drugih igralcev.

Oldfield (1991) pravi, da so matematične igre tiste igre, ki:

- vključujejo izziv, običajno proti enemu ali več nasprotnikom,
- jih ureja niz pravil in imajo jasno osnovno strukturo,
- običajno imajo jasen zaključek,
- vsebujejo poseben matematični kognitivni cilj.

Prednosti uporabe iger pri poučevanju matematike (Davies, 1995):

- Smiselne situacije - igre ustvarjajo smiselne situacije za uporabo matematičnih sposobnosti.
- Motivacija - otroci sodelujejo v skupini in uživajo v igri, komunikaciji.
- Pozitiven odnos - z zmanjševanjem strahu pred neuspehom in napakami igre ponujajo možnosti za izgradnjo samopodobe in razvoj pozitivnega odnosa do matematike.
- Hitrejše učenje - v primerjavi z bolj formalnimi aktivnostmi se lahko določenih vsebin zaradi povečane interakcije med otroki, priložnosti za preizkušanje intuitivnih idej in strategij za reševanje problemov hitreje naučijo.

- Različne stopnje učenja - igre lahko učencem omogočajo delovanje na različnih ravneh razmišljanja in učenje drug od drugega. V skupini otrok, ki se igrajo, se lahko en otrok prvič sreča s nekim konceptom, drugi lahko razvije svoje razumevanje pojma, tretji utrdi prej naučene pojme ...
- Ocenjevanje - razmišljanje učencev se pogosto kaže v dejanjih in odločitvah, ki jih sprejemajo med igro, zato ima učitelj možnost oceniti njihovo znanje in sposobnosti, ne da bi jih izpostavil formalnim metodam ocenjevanja.
- Neodvisnost - otroci lahko delajo neodvisno od učitelja. Pravila igre in motivacija jih običajno dlje časa zadržijo pri učenju.

Namigi za uspešno izvedbo iger v razredu (Alridge in Badham 1993):

- Prepričajte se, da igra ustreza matematičnemu cilju.
- Uporabljajte igre za posebne namene, ne le da zapolnite čas.
- Število igralcev naj bo od dva do štiri, da se igra hitro odvija.
- Igra bi morala imeti dovolj elementov naključja, da tudi šibkejšim učencem daje možnosti za zmago.
- Naj bo čas za dokončanje igre dovolj kratek.
- Uporabite pet ali šest osnovnih iger, da se otroci seznanijo s pravili - spreminjajte matematične vsebine in ne pravil.
- Povabite učence, naj ustvarijo lastne družabne igre ali različice znanih iger.

2.4 Predstavitev družabnih iger

V zadnjem obdobju med dijaki prevladuje predvsem igranje računalniških igrice, ki pri marsikaterem dijaku meji že na zasvojenost, saj pred računalnikom preživijo večino dneva in celo noči. Ravno zato je bolje, da za pouk uporabimo matematično priredbo klasičnih družabnih iger, ki smo jih bolj ali manj vsi igrali v otroštvu:

- črni Peter,
- vojna,
- domine,
- ime, priimek, mesto, država ...,
- spomin.

Za izdelavo iger potrebujemo barvni tiskalnik, malo trši papir (250 g/m²) in plastifikator. Vse igre lahko oblikujemo s programom Word, grafe pa narišemo s programom Geogebra. Na zadnjo stran kartic natisnemo vzorec, da so karte čim bolj podobne pravim in se skozi ne vidi. Končno oblikovane igre natisnemo na 250-gramski papir, plastificiramo za večjo obstojnost in razrežemo na ustrezne kartice. Tako pripravljene igre so dovolj obstojne za večkratno uporabo (Slika 1).

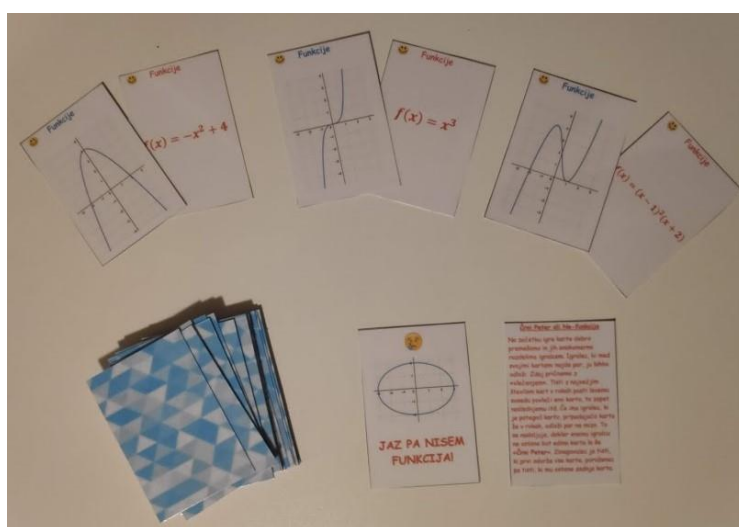


Slika 1: Slika prikazuje kartice za različne igre

Čeprav so bile igre večini učencem dobro poznane, smo ugotovili, da so pravila igranja vsaj delno pozabili oziroma so bila pravila, ki so jih poznali, precej različna. Pred začetkom igranja so torej prebrali zapisana pravila, da kasneje ni prihajalo do nepotrebnih sporov.

2.4.1 Črni Peter

Matematično prirejena igra vključuje slike in predpise funkcij, ki jih dijaki spoznajo v srednji šoli, zato je najbolj primerna za 3. in 4. letnik srednješolskega izobraževanja (Slika 2). Vključene so linearna, kvadratna, potenčna, logaritemska, eksponentna, polinomska, racionalna in trigonometrična funkcija, lahko pa bi se omejili samo na nekaj funkcij in igro uporabili tudi v nižjih letnikih. Dijaki morajo poiskati ustrezne pare, za kar morajo seveda dobro poznati osnovne lastnosti grafov funkcij (ničle, začetno vrednost, asimptote ...) in tudi njihove predpise. Namesto karte črni Peter je karta z grafom elipse, ki seveda ne predstavlja funkcije, kar so dijaki tudi matematično utemeljili. Kratka navodila za igro so zapisana na eni od kart, tako kot pri pravih kartah.










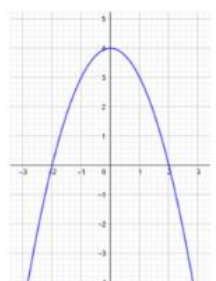

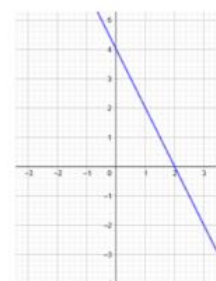

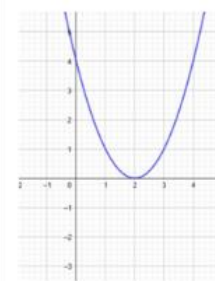
Slika 2: Igra črni Peter.

Igralni pripomočki:


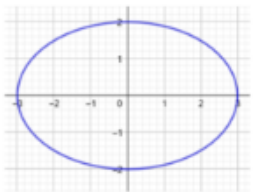
- 17 parov kart, na katerih so grafi funkcij in njihovi pripadajoči predpisi (Slika 3),
- karta s sliko elipse, ki predstavlja črnega Petra (Slika 4),
- karta z navodili za igro.

Potek igre:

Na začetku igre karte dobro premešamo in jih enakomerno razdelimo igralcem. Igralec, ki med svojimi kartami najde par, ju lahko odloži. Zdaj pričnemo z »vlečenjem«. Tisti z največjim številom kart v rokah pusti levemu sosedu povleči eno karto, ta zopet naslednjemu itd. Če ima igralec, ki je potegnil karto, pripadajočo karto že v rokah, odloži par na mizo. To se nadaljuje, dokler enemu igralcu ne ostane kot edina karta le še »črni Peter«. Zmagovalec je tisti, ki prvi odvrže vse karte, poraženec pa tisti, ki mu ostane zadnja karta.

 Funkcije $f(x) = -\frac{4}{3}x + 4$	 Funkcije $f(x) = -x^2 + 4$	 Funkcije $f(x) = -2x + 4$	 Funkcije $f(x) = (x - 2)^2$
 Funkcije 	 Funkcije 	 Funkcije 	 Funkcije 

Slika 3: Nekaj parov kart za igro črni Peter.

  <p>JAZ PA NISEM FUNKCIJA!</p>	<p>Črni Peter ali Ne-funkcija</p> <p>Na začetku igre karte dobro premešamo in jih enakomerno razdelimo igralcem. Igralec, ki med svojimi kartami najde par, ju lahko odloži. Zdaj pričnemo z »vlečenjem«. Tisti z največjim številom kart v rokah pusti levemu sosedu povleči eno karto, ta zopet naslednjemu itd. Če ima igralec, ki je potegnil karto, pripadajočo karto že v rokah, odloži par na mizo. To se nadaljuje, dokler enemu igralcu ne ostane kot edina karta le še »Črni Peter«. Zmagovalec je tisti, ki prvi odvrže vse karte, poraženec pa tisti, ki mu ostane zadnja karta.</p>
--	---

Slika 4: Karta črni Peter in navodila za igranje.

2.4.2 Vojna - igra s kartami

Igra od dijakov zahteva primerjavo ulomkov po velikosti, kar je v nekaterih primerih možno kar na pamet, ko je na primer en ulomek večji, drugi pa manjši od ena. Pri težjih primerih si dijaki pomagajo tako, da ulomke razširijo na skupni imenovalcec in jih nato primerjajo. Igra je bila največkrat uporabljena v 1. letniku srednjega poklicnega izobraževanja, kjer imajo dijaki kar velike težave pri računanju z ulomki.



Slika 5: Igra vojna.

Igralni pripomočki:
40 kartic z ulomki (Slika 6)

$\frac{7}{10}$	$\frac{5}{6}$	$\frac{5}{18}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{5}{4}$
$\frac{3}{2}$	$\frac{7}{20}$	$\frac{4}{8}$	$\frac{6}{9}$	$\frac{1}{3}$

Slika 6: Nekaj kart z ulomki.

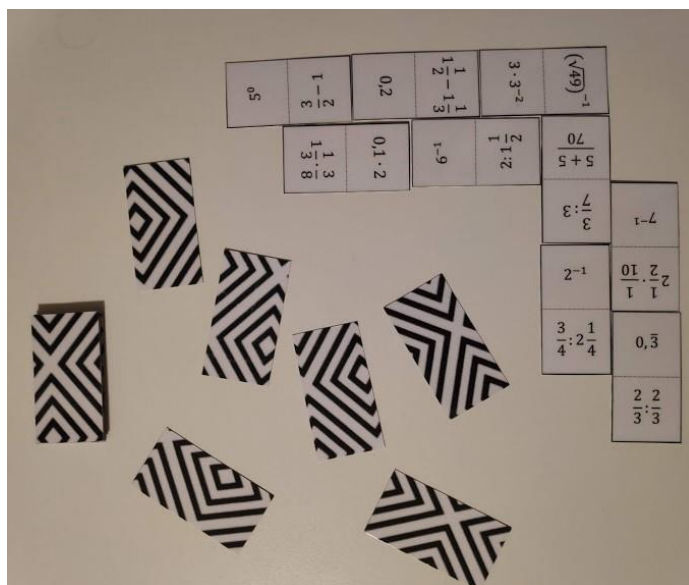
Potek igre:

V igri sodelujeta dva igralca. Vse karte premešamo in jih razdelimo med igralca, tako da vsak dobi polovico kart. Igralca svoje karte zložita na kupček, obrnjene s sliko navzdol (Slika 5). Pravilo pri tej igri pa je, da igralca ne smeta videti svojih kart. Vsak igralec na sredino mize

položi zgornjo karto s kupa. Imetnik karte, ki ima večjo vrednost, vzame obe karti. Če imata igralca karti z enako vrednostjo, pride do vojne. Igralca na enaki karti položita narobe obrnjeni karti, tako da iz teh dveh kart nastane križ. Nato na križ položita vsak še eno karto, ki je postavljena tako kot prva karta. Vojna se konča, ko en od igralcev na vrh postavi karto z višjo vrednostjo, ki tudi pobere vse karte. Zmaga igralec, ki pobere vse karte, ali tisti, ki ima na koncu več kart.

2.4.3 Domine

Igra vsebuje domine (Slika 7), na katerih so namesto števil od 0 do 6 izrazi z ulomki, decimalnimi števili, potencami, koreni, ki imajo vrednosti $1, \frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}, \frac{1}{6}, \frac{1}{7}$. Igro seveda lahko ustrezno priredimo (poenostavimo), tako da je primerna za različne letnike in programe. Dijaki nekatere vrednosti izračunajo na pamet, za druge pa potrebujejo papir in svinčnik, da zapišejo postopek. Pri igri naj dijaki ne uporabljajo kalkulatorjev, saj tako utrdijo osnovne računske operacije z ulomki.



Slika 7: Igra domine.

Igralni pripomočki:

- 28 domin (Slika 8),
- karta z navodili za igro.

Potek igre:

Domine s hrbtno stranjo navzgor položite na mizo in jih dobro premešate.

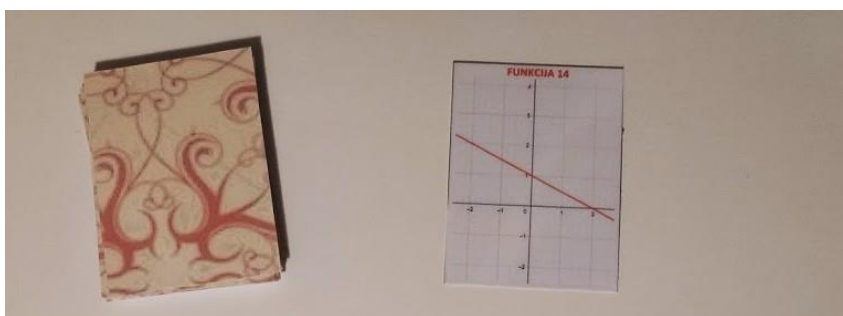
Vsak igralec naključno izbere 5 domin, preostanek domin pa ostane zakrit na mizi. Igra začne igralec z najvišjo dvojnico (domino, ki ima dve enaki vrednosti), ki položi to domino na sredino mize. Naslednji igralec položi eno od svojih domin vzdolž prve domine, tako da se vrednosti na dominah ujemata. Če igralec nima domine z ustrežno vrednostjo, mora iz preostanka domin izbrati eno. Če ne izbere domine s pravo vrednostjo, to obdrži, igro pa nadaljuje igralec na njegovi desni. Zmaga tisti igralec, ki prvi ostane brez domin.

$\frac{3}{4} - \frac{1}{2}$	$\frac{7}{12} : 1\frac{1}{6}$	0,5	$1\frac{1}{2} - 1\frac{1}{3}$
$\frac{3}{20} \cdot 1\frac{1}{3}$	$\frac{5}{6} - \frac{2}{3}$	$\frac{7}{8} : 1\frac{3}{4}$	0,2
0,25	2:4	5^0	2^{-1}
$\frac{2}{5} : 1\frac{1}{5}$	2^{-2}	$\frac{3}{2} - 1$	$\frac{3}{4} : 2\frac{1}{4}$

Slika 8: Domine z ulomki, decimalnimi števili, potencami in koreni.

2.4.4 Ime, priimek, mesto, država ...

Pri tej znani igri (Slika 9) na začetku namesto črke izberemo kartico z grafom funkcije. Dijaki morajo dobro poznati funkcije in njihove lastnosti: ime funkcije, definicijsko območje, zalogo vrednosti, ničle, začetno vrednost in predpis. V igro so vključene vse osnovne funkcije, zato je najbolj primerna za 3. in 4. letnik srednješolskega izobraževanja, seveda pa jo lahko poljubno prirejamo, dodajamo, odvezemamo funkcije, lastnosti ...



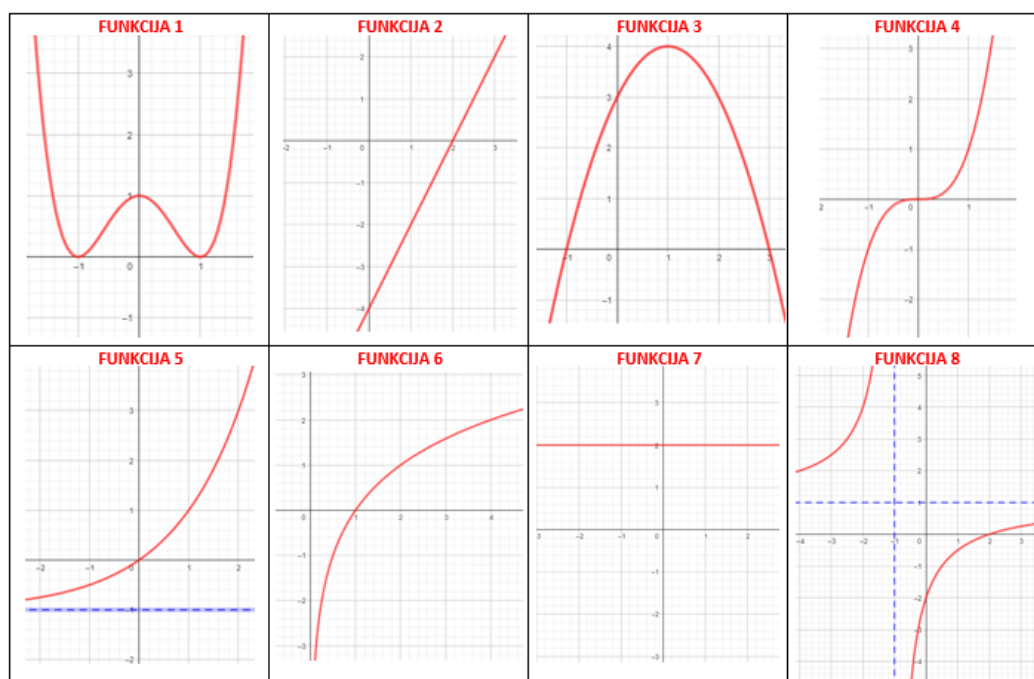
Slika 9: Kartice s funkcijami.

Igralni pripomočki:

- 16 kartic, na katerih so grafi funkcij (Slika 10),
- listi s tabelo, v katero zapisujejo lastnosti (Slika 11),
- kartice z rešitvami (Slika 12),
- karta z navodili za igro,
- peščena ura (ni nujno potrebna).

Potek igre:

Kartončke z grafi funkcij premešamo in postavimo na kup s sliko obrnjeno navzdol, tako da se grafa ne vidi. Vsak igralec potrebuje list papirja s tabelo, v katero bo vpisoval lastnosti funkcije. Kartico z vrha kupa obrnemo, tako da je graf funkcije viden. Igralci na svoje liste zapišejo zahtevane lastnosti funkcije. Vsak krog igre se zaključi, ko prvi tekmovalec zapiše vse lastnosti in igro zaustavi z besedo STOP. Da reševanje ne traja predolgo, lahko čas omejimo s peščeno uro. Igralci pregledajo rezultate, jih točkujejo in nato nadaljujejo z naslednjo kartico. Zmagovalec je tisti, ki na koncu zbere več točk.



Slika 10: Kartice z grafi funkcij.

ZAPOREDNA ŠTEVILKA FUNKCIJE	IME FUNKCIJE 1T	DEFINICIJSKO OBMOČJE D_f 1T	ZALOGA VREDNOSTI Z_f 1T	ZAČETNA VREDNOST 1T	NIČLE 1T	PREDPIS 2T	ŠTEVILO TOČK

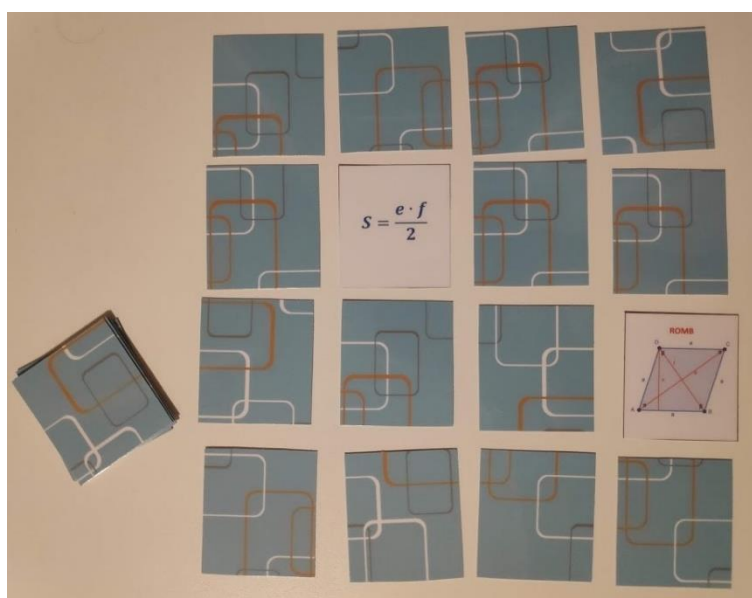
Slika 11: Tabela, v katero dijaki zapisujejo lastnosti funkcij.

FUNKCIJA 1	FUNKCIJA 2	FUNKCIJA 3	FUNKCIJA 4
POLINOM	LINEARNA FUNKCIJA	KVADRATNA FUNKCIJA	POTENČNA FUNKCIJA
\mathbb{R}	\mathbb{R}	\mathbb{R}	\mathbb{R}
$[0, \infty)$	\mathbb{R}	$(-\infty, 4]$	\mathbb{R}
$f(0) = 1$	$f(0) = -4$	$f(0) = 3$	$f(0) = 0$
$x = -1, x = 1$	$x = 2$	$x = -1, x = 3$	$x = 0$
$f(x) = (x + 1)^2(x - 1)^2$	$f(x) = 2x - 4$	$f(x) = -(x + 1)(x - 3)$	$f(x) = x^3$
		$f(x) = -x^2 + 2x + 3$	
		$f(x) = -(x - 1)^2 + 4$	

Slika 12: Kartice z rešitvami (lastnosti funkcij).

2.4.5 Spomin

Ta igra spomin (Slika 13) je oblikovana malo drugače, saj ne iščemo dveh enakih kartic, temveč iščemo pare likov in formul za njihovo ploščino. Dijaki tako poleg urjenja spomina ponovijo in utrdijo znanje iz metrične geometrije.



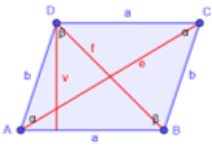
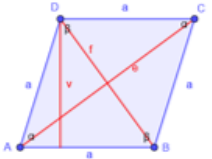
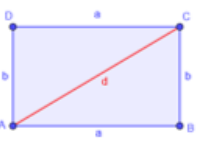
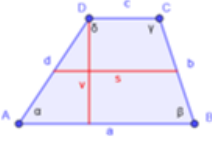
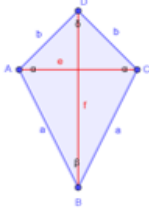
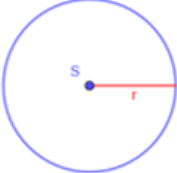
Slika 13: Igra spomin.

Igralni pripomočki (Slika 14):

- 12 kartic, na katerih so narisani in poimenovani geometrijski liki,
- 12 kartic, na katerih so formule za njihovo ploščino.

Potek igre:

Kartice najprej dobro premešamo in jih razporedimo po površini tako, da so s hrbtno stranjo obrnjene navzgor. Lažje je, če so sličice razporejene v obliki pravokotnika (4x6), lahko pa jih poljubno razporedimo po mizi. Prvi igralec najprej obrne eno kartico, jo pokaže soigralcem in poskuša najti par. Če je uspešen, lahko išče dodatni par, drugače pa kartico odloži na isto mesto in z iskanjem nadaljuje naslednji igralec. Spomin igramo tako dolgo, dokler igralci ne najdejo vseh parov. Zmaga tisti, ki jih je našel največ.

<p style="text-align: center;">PARALELOGRAM</p> 	<p style="text-align: center;">ROMB</p> 	<p style="text-align: center;">PRAVOKOTNIK</p> 
$S = a \cdot v_a$	$S = \frac{e \cdot f}{2}$	$S = a \cdot b$
<p style="text-align: center;">TRAPEZ</p> 	<p style="text-align: center;">DELTOID</p> 	<p style="text-align: center;">KROG</p> 
$S = \frac{a + c}{2} \cdot v$	$S = \frac{e \cdot f}{2}$	$S = \pi \cdot r^2$

Slika 14: Nekaj parov kartic za igro spomin.

3. Zaključek

Izkazalo se je, da lahko z družabnimi igrami uspešno motiviramo dijake za ponavljanje in utrjevanje matematičnih vsebin. Seveda pa igre niso nek čudežni pripomoček, s katerim bi lahko na mah odpravili vse matematične težave. Čeprav so matematične igre zabavne, so najboljše za ponavljanje in utrjevanje snovi, ne pa toliko za učenje novih vsebin. Učenje z igro je lahko zelo učinkovito le, če se uporablja vzporedno z drugimi učnimi metodami. Pri pouku z uporabo družabnih iger moramo tudi paziti, da vzdušje v razredu, skupinah ne postane preveč tekmovalno. Dobro je, da pri uporabi iger poskusimo oblikovati čim bolj homogene skupine, da bi vsi dijaki imeli možnosti zmagati oziroma doseči nek uspeh. V nasprotnem primeru motivacija zelo pade in igre ne dosežejo svojega namena. Nenazadnje pa ne smemo pozabiti na pozitiven vpliv družabnih iger na razvoj odnosa do matematike. Razvijanje pozitivne naravnosti, čustev in prepričanj do matematike je dragocen dosežek šolanja, ki omogoča, da dijaki postanejo dovezetni za uporabo matematike v življenju. Družabne igre so seveda eno izmed orodij, s katerim lahko v pouk matematike vpeljemo bolj zabavne elemente in s tem poskrbimo, da matematika ne bo samo velik »bav bav«.

4. Literatura

- Aldridge, S. & Badham, V. (1993). *Beyond just a game*. Pamphlet Number 21. Primary Mathematics Association.
- Davies, B. (1995). *The role of games in mathematics*. Square One. Vol.5. No. 2
- Gough, J. (1999). *Playing mathematical games: When is a game not a game?* Australian Primary Mathematics Classroom. Vol 4. No.2
- Kranjc, B. (2010). *Odnos Slovencev do igranja namiznih družabnih iger*. (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/kranjc-blaz.pdf>
- Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oldfield, B. (1991). *Games in the learning of mathematics*. Mathematics in Schools. January
- Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2000). Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Way, J. (2011). *Learning Mathematics Through Games Series: 1. Why Games?*. Pridobljeno s <https://nrich.maths.org/2489>

Kratka predstavitev avtorja

Mojca King je profesorica matematike na Srednji tehniški šoli Koper, kjer poučuje že 29 let. Še vedno ji velik izziv predstavljajo novi načini in metode predajanja znanja, s katerimi želi dijakom približati matematiko.

Matematično modeliranje spletnega nakupovanja – delo na daljavo

Mathematical Modelling of Online Shopping - Distance Learning

Katja Novak

*III. gimnazija Maribor
katja.novak@tretja.si*

Povzetek

Matematično modeliranje je didaktični pristop, s katerim se prevajajo življenjske situacije v matematično okolje. Ker je iskanje matematičnih modelov primerov iz vsakdanjega življenja v gimnazijah cilj več tematskih sklopov učnega načrta, se pojavlja vprašanje, kako ga v času epidemije izvesti pri delu na daljavo.

Namen tega prispevka je prikazati modeliranje pri delu na daljavo s prosto dostopno aplikacijo Geogebra, ki si jo dijaki lahko hitro in enostavno namestijo na svoje mobilne telefone ali računalnike.

Pri modeliranju je uporabljena aktualna tematika v času epidemije – spletno nakupovanje.

Dijaki 3. letnika iščejo funkciji, ki se najbolj prilegata podatkom dveh raziskav, narejenih med letoma 2014 in 2019. Prva raziskava predstavlja število ljudi na svetu, ki spletno nakupujejo, druga pa količino denarja, ki ga za to porabijo v odvisnosti od koledarskega leta.

Za dijake je takšen način pouka matematike na daljavo dobrodošla popestritev ur, uvid v smiselnost in uporabnost matematike ter spoznanje, da je matematika prisotna v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: Geogebra, matematika, modeliranje, poučevanje na daljavo, prilagoditvene krivulje

Abstract

Mathematical modelling is a didactical approach to convert real-life situations into a mathematical environment. As the search for mathematical models taken from everyday life examples is the aim of several secondary school curriculum topics, a question of how to implement it whilst distance learning during the epidemic arises.

The aim of this article is to demonstrate modelling during distance learning with an open-source application Geogebra, which students can easily install on their mobile devices or computers.

The modelling is based on a topical issue in the times of epidemic – online shopping.

Third year students search for two functions that best match the data taken from two studies conducted between 2014 and 2019. The first study represents the number of people who shop online, while the second study represents the amount of money they spend on online shopping depending on the calendar year.

For students, such approach to teaching mathematics during distance learning is a welcome change to regular lessons, an insight into the purpose and usefulness of mathematics, and a realization that mathematics is present in everyday life.

Keywords: distance learning, curve fitting, Geogebra, mathematics, mathematical modelling.

1. Uvod

Matematično modeliranje je ena izmed oblik dejavnega učenja, pri kateri dijaki iščejo matematične modele za realne življenjske situacije.

V raziskavi PISA 2006 (Repež, Drobnič Vidic in Strauss, 2008) je modeliranje opredeljeno kot prenos realnosti v matematični svet, interpretacija matematičnih modelov v smislu skladnosti z realnostjo, delo z matematičnim modelom, vrednotenje, analiziranje in kritika modela ter spremljanje in nadzorovanje procesov modeliranja.

Ure modeliranja so bile do sedaj največkrat izvajane v računalniških učilnicah. V času epidemije pa se je izkazalo, da je modeliranje mogoče izvesti tudi na daljavo, če imajo dijaki na razpolago mobilne telefone.

V prispevku je prikazan primer takšne ure. Dijaki 3. letnika so z mobilno aplikacijo Geogebra iskali prilagoditveno funkcijo za spletno nakupovanje, saj je prodaja blaga in storitev preko spleta postala stalnica mnogih ljudi, še posebej v času epidemije.

2. Modeliranje na daljavo z aplikacijo Geogebra

2.1 Vodeno modeliranje

Dijaki so na začetku ure za motivacijo rešili spletno anketo na spletišču 1KA, v kateri so odgovarjali na vprašanja o svojih navadah spletnega nakupovanja:

Q1 - Ali si v zadnjih treh mesecih opravil kakšen nakup preko spleta (oddal naročilo ali kupil izdelek ali storitev prek spleta)?

- Da
- Ne

Q1.1 - Koliko nakupov si opravil preko spleta v zadnjih treh mesecih (oddal naročilo ali kupil izdelek ali storitev prek spleta)?

- Enega ali dva
- Tri do pet
- Šest do deset
- Več kot deset

Q1.2 - Ali spletne nakupe opravljáš večinoma pri spletnih trgovcih iz Slovenije?

- Da
- Ne

Q2 - Katera država ustvari s spletno prodajo največji dobiček?

- Združene države Amerike
- Kitajska
- Velika Britanija
- Drugo: _____

Q3 - Zakaj je spletno nakupovanje privlačno? Možnih je več odgovorov

- Lahko nakupujem od doma
- Na spletu je večja ponudba izdelkov

- Vidim oceno izdelka, ki so jo dali drugi kupci
- Izdelek, ki ga želim kupiti, najdem po nižji ceni kot v trgovini
- Drugo: _____

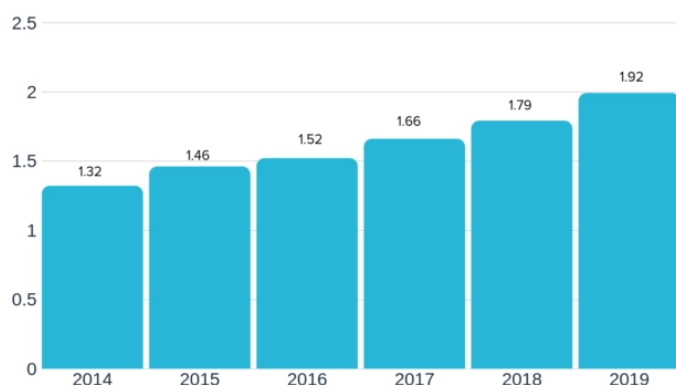
Q4 - Kaj so slabosti in nevarnosti spletnega nakupovanja? _____

Q5 - Koliko ljudi na svetu je nakupovalo preko spleta v letu 2020?

- Manj kot 1 milijardo
- Okoli 1 milijardo
- Okoli 2 milijardi
- Okoli 3 milijarde

Po opravljeni anketi smo z dijaki opravili analizo. Odgovore na prva tri vprašanja (Q1, Q1.1 in Q1.2) smo primerjali z odgovori iz raziskave o spletnem nakupovanju Statističnega urada Republike Slovenije (Spletno nakupovanje, 2020). Ugotovljeno je bilo, da so nakupi na spletu tvegani, zato moramo biti pri spletnem nakupovanju zelo previdni.

V nadaljevanju je bila dijakom predstavljena raziskava, iz katere lahko razberemo, koliko milijard ljudi je nakupovalo preko spleta od leta 2014 do leta 2019 (Slika 1).



Slika 1: Število ljudi na svetu (v milijardah), ki kupujejo preko spleta, (How Many People Shop Online in 2021, b.d.)

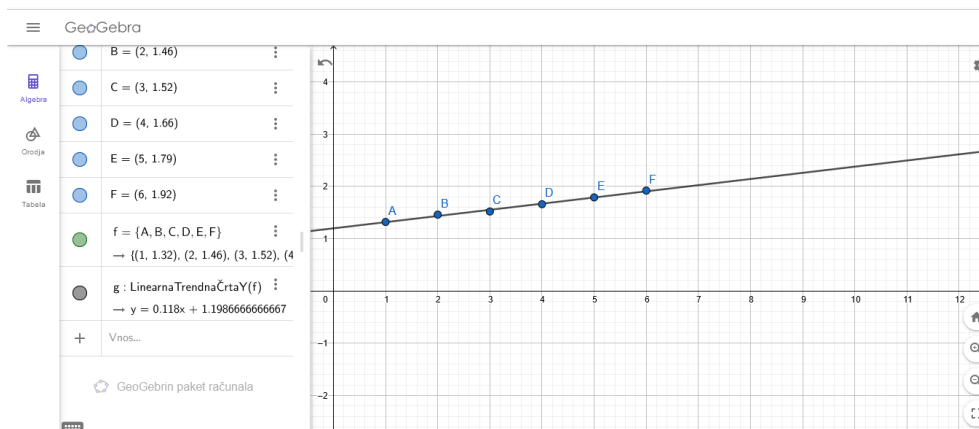
Ob opazovanju predstavljene raziskave so bili dijaki izzvani, da izberejo graf funkcije, ki se najboljše prilega prikazanemu podatku. Največ se jih je odločilo za graf linearne funkcije.

Z modeliranjem z mobilno aplikacijo Geogebra, smo v nadaljevanju preverjali, ali je njihova ugotovitev pravilna. Aplikacijo so dijaki na telefonih že imeli naloženo, saj so jo v preteklosti že uporabljali za risanje grafov funkcij.

Zaradi boljše preglednosti grafa in lažjega dela s pomočjo mobilnih telefonov, smo namesto dejanskih koledarskih let od 2014 do 2019 uporabljali leta od 1 do 6. Tako smo na primer namesto točke A(2014, 1.32) vnesli točko A(1, 1.32).

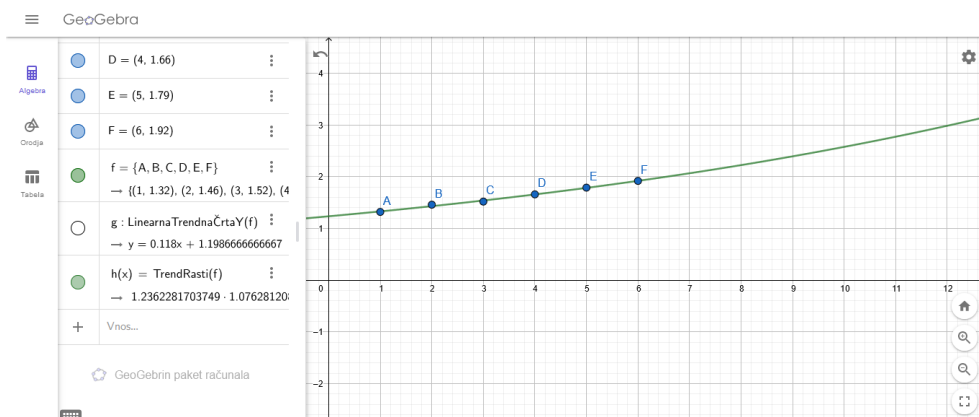
Dijakom so bili predstavljeni ukazi za modeliranje v aplikaciji Geogebra. Ker so dijaki predhodno poznali linearno, kvadratno, eksponentno in logaritemsko funkcijo, so bili za njih v Geogebri uporabni ukazi FitLine (za modeliranje z linearno funkcijo), FitPoly (za modeliranje s kvadratno funkcijo), FitGrowth (za modeliranje z eksponentno funkcijo) in FitLog (za modeliranje z logaritemsko funkcijo).

Najprej smo preverili, kako se podatkom prilaga graf linearne funkcije (Slika 2).

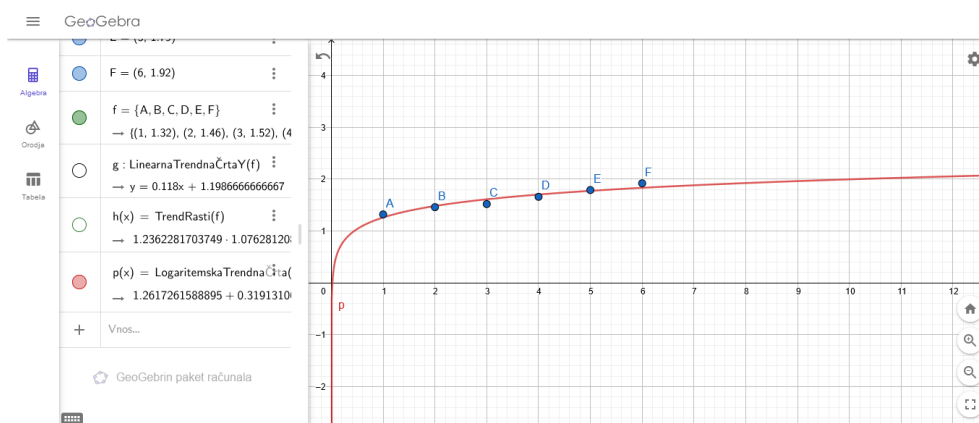


Slika 2: Model linearne funkcije (lasten vir)

Nato smo poskusili še z eksponentno funkcijo (Slika 3) in z logaritemsko funkcijo (Slika 4).



Slika 3: Model eksponentne funkcije (lasten vir)



Slika 4: Model logaritemske funkcije (lasten vir)

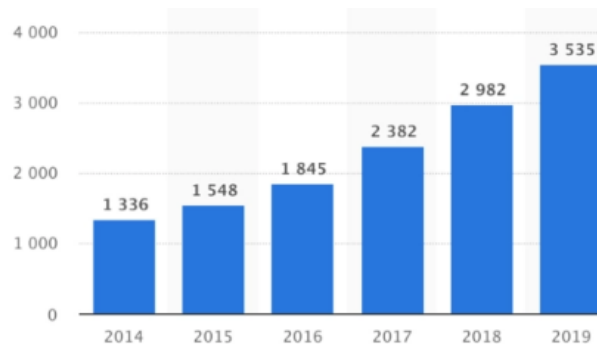
Dijakom se glede na dano situacijo graf kvadratne funkcije ni zdel ustrezen, zato ga nismo preizkušali.

Ugotovili smo, da so z matematičnega vidika vsi obravnavani modeli ustrezni. Brez upoštevanja konteksta (realistične situacije) bi težko izbrali najprimernejšega. Ob upoštevanju konteksta so se dijaki odločili, da podatkom ustrežata model linearne in eksponentne funkcije. Model logaritemske funkcije so izločili.

Iz modelov eksponentne in linearne funkcije smo nato odčitali, koliko milijard ljudi bi po teh modelih nakupovalo preko spleta v letu 2021 in koliko v letu 2041. Odčitali smo, v katerem letu bi po teh modelih preko spleta kupovala približno polovica vse svetovne populacije (okoli 3,9 milijard ljudi). Dijaki so razmišljali, ali enačbi v prihodnosti realno opisujeta število ljudi, ki bodo spletno nakupovali.

2.2 Samostojno delo dijakov

V drugem delu ure so dijaki delali samostojno. Predstavljena jim je bila svetovna spletna prodaja (v milijardah ameriških dolarjev) v odvisnosti od koledarskega leta (Slika 5)



Slika 5: Svetovna spletna prodaja (v milijardah ameriških dolarjev), (Kristensen, 2021)

Dijaki so dobili navodila za delo in samostojno poiskali prilagoditveno funkcijo, ki se najbolj prilega danim podatkom. Iz modela so odčitali predpis funkcije in predvideli, koliko bo znašal prihodek svetovne spletne prodaje leta 2021. Razmišljali so tudi o objektivnosti modela.

3. Zaključek

Modeliranje z uporabo mobilne aplikacije Geogebra se je v času dela na daljavo izkazalo kot dobrodošel pripomoček za popestritev ur in uporabno orodje za iskanje prilagoditvenih funkcij. Aplikacija je priročna tudi za modeliranje preprostejših primerov v razredu ali v primerih, ko pri pouku nimamo dostopa do računalniške učilnice.

Kljub temu pa ima modeliranje z mobilno aplikacijo Geogebra tudi nekaj pomanjkljivosti. Dijakom, ki imajo z modeliranjem težave, je na daljavo težje pomagati. Slika na telefonu je manjša in je zato težje opazovati prilagoditvene krivulje.

4. Literatura

How Many People Shop Online in 2021. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.oberlo.com/statistics/how-many-people-shop-online>

Kristensen, E. (2021, April 15) Retail e-commerce sales worldwide from 2014 to 2023. Pridobljeno s <https://sleeknote.com/blog/online-shopping-statistics>

Repež, M., Drobnič Vidic, A. in Štraus, M. (2008). *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi Pisa 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut. Pridobljeno s https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2006_Izhodisca_Matematicna_pismenost.pdf

Spletno nakupovanje. (6. november 2020). Pridobljeno s <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/9191>

Kratka predstavitev avtorja

Katja Novak je profesorica matematike, zaposlena na III. gimnaziji v Mariboru. Sodelovala je v razvojno-raziskovalnih projektih Posodobitev gimnazije (2008-2010) in Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah (2010-2014). Pri poučevanju uporablja različne pristope, da bi tako matematiko dijakom čim bolj približala.

Samovrednotenje in vrstniško vrednotenje pri pouku matematike

Self-Evaluation and Peer Evaluation in Mathematics Lessons

Tina Zupanc

*III. gimnazija Maribor
tina.zupanc@tretja.si*

Povzetek

V današnjem času se učitelji srečujemo z velikimi izzivi v poučevanju. Razlogi zanje so nove generacije mladostnikov, ki so odraščale ob razcvetu tehnologije in jih je potrebno motivirati z različnimi metodami poučevanja, nekaj razlogov za prilagoditev poučevanja pa je nepričakovano prineslo obdobje epidemije. Pri predmetu matematike v gimnazijskem programu opazamo, da so dijaki prehitro zadovoljni s količino učenja, imajo zmotno predstavo o svojem znanju, v primeru neuspeha pa radi odgovornost prenesejo na koga drugega. Ta opažanja kličejo po spremembi v procesu poučevanja in prav tako v procesu učenja vsakega posameznika. V članku je na primeru učnega sklopa iz 1. letnika gimnazijskega programa prikazan proces poučevanja s pomočjo samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja s predhodno seznanitvijo dijakov o namenih učenja in kriterijih uspešnosti. Obe metodi sta prepleteni tudi s povratno informacijo s strani učitelja kot spodbuda in pomoč, kako naprej. Oblikovanje povratne informacije na individualni ravni je za dijaka zelo pomembno, a od učitelja zahteva veliko časa, da jo poda pravočasno in razumljivo. Omenjene metode samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja pripomorejo k razbremenitvi učitelja v dajanju povratnih informacij in doprinesejo celotnemu procesu še dodano vrednost.

Ključne besede: formativno spremljanje, povratna informacija, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje.

Abstract

Nowadays, teachers face great challenges in teaching. The reasons for this are the new generations of adolescents who grew up with the rise of technology and need to be motivated by different teaching methods, and some reasons for adapting teaching were unexpectedly brought about by the epidemic period. In the subject of mathematics in the grammar school program, we observe that students are too quickly satisfied with the amount of learning, have a misconception about their knowledge, and in case of failure like to transfer the responsibility to someone else. These observations call for a change in the teaching process and also in the learning process of each individual. The article shows the process of teaching with the help of self-evaluation and peer evaluation, with the prior acquaintance of students about the purposes of learning and success criteria, on the example of the learning set from the 1st year of the grammar school program. Both methods are also intertwined with feedback from the teacher, as encouragement and help on how to proceed. Designing feedback at the individual level is very important for the student, but it requires a lot of time from the teacher to give it in a timely and understandable manner. These methods of self-evaluation and peer evaluation help to relieve the teacher in giving feedback and add value to the whole process.

Key words: feedback, formative assessment, peer evaluation, self-evaluation.

1. Uvod

Cilj poučevanja je, da si učenci v času šolanja pridobijo trajno in kakovostno znanje, da so vključeni v okolje, v katerem so ustvarjalni in motivirani ter da vedo, kaj so nameni učenja in kriteriji uspešnosti ter kako jih doseči. Pomembno je, da imajo odgovoren odnos do učenja in da znajo samovrednotiti svoje znanje. V učnem procesu je za učenca prav tako zelo pomembna povratna informacija učitelja, ki mu sporoči, kako napreduje, do katere stopnje znanja je že prišel in kakšni so načini za odpravljanje pomanjkljivosti. Podoben učinek ima povratna informacija učenca do učenca v obliki vrstniškega vrednotenja. Za dobro načrtovanje pouka je potrebno spremljati informacije, ki jih učitelju sporočajo učenci. Na tak način učenci in učitelj pridobivajo veliko dokazov o predznanju, učenju in dosežkih, ki so pomemben pokazatelj učenčevega znanja.

Vsi omenjeni pristopi so elementi formativnega spremljanja pouka, ki ga postopoma uvajamo v gimnazijskem programu. Spremembe in novosti v procesu poučevanja so nuja, saj nove generacije mladostnikov potrebujejo v razredu nekoga, ki jih z vso vnemo in angažiranostjo vodi do njihovega cilja in jim pomaga na poti do uspešnosti.

V članku je predstavljen primer obravnave učne snovi 1. letnika gimnazijskega programa o linearnih in razcepnih enačbah. Izvesti ga je mogoče tako pri pouku v šoli kot na daljavo. Cilj je, da se tak način poučevanja uporablja čim pogosteje, saj dijaki razvijejo dober način samovrednotenja, s tem zmožnost realnega vpogleda v svoje znanje ter nasploh v najrazličnejše življenjske izzive, pridobijo na samozavesti in naučijo se prevzemanja odgovornosti. Vrstniško vrednotenje jih ob povratni informaciji o trenutnem znanju sovrstnikov krepi tudi v življenjskih vrednotah, kot sta spoštovanje in empatija.

2. Pouk matematike

2.1. Uvod v učni sklop z oblikovanjem namenov učenja in kriterijev uspešnosti

Učni sklop 1. letnika gimnazijskega programa o linearnih in razcepnih enačbah je v učnem načrtu opisan s šestimi alinejami. Pri uvodu v to poglavje so jih dijaki prebrali, vendar so jim bile kljub temu, da snov že deloma poznajo iz osnovne šole, slabo razumljive. Njim razumljivejša oblika so nameni učenja, ki smo jih skupaj z dijaki zapisali. Slednjim smo dodali še kriterije uspešnosti kot podrobnejša in jasna merila o tem, kdaj je učenec uspešen. Dijaki so kriterije uspešnosti oblikovali sproti, ko smo predelali določen tip enačbe in razložili vse potrebne postopke. Primer našega skupnega zapisa je v spodnji tabeli. Poimenovali smo ga »Naš načrt«. Ker je pouk potekal malo v šoli, malo na daljavo, smo se poslužili interaktivne tabelske slike in jo dopolnjevali bodisi v šoli bodisi od doma. Do njega smo lahko kjerkoli dostopali preko spletne učilnice Xooltime, kjer je bil naložen. H kriterijem uspešnosti smo se večkrat vračali, ko je bilo potrebno preveriti svoje znanje ali ovrednotiti znanje sošolcev.

Tabela 1: Učni cilji, nameni učenja in kriteriji uspešnosti za učni sklop

UČNI NAČRT	NAŠ NAČRT	
<p>Učni cilji:</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - primerjajo in razlikujejo zapis in pomen izraza in enačbe ter spremenljivke in neznanke - uporabljajo pravila za tvorbo ekvivalentnih enačb in enačbe spretno rešujejo - prepoznajo in rešijo linearno enačbo - prepoznajo in rešijo razcepne enačbe - spretno izražajo neznanke iz različnih fizikalnih ali kemijskih enačb - obravnavajo linearne enačbe s parametrom 	<p>Nameni učenja:</p> <p>Učim se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razlikovati med izrazom in enačbo - prepoznati linearno enačbo - postopke za reševanje linearnih enačb - prepoznati razcepno enačbo - postopke za reševanje razcepnih enačb - poiskati rešitev enačbe - rešiti tekstno nalogo 	<p>Kriteriji uspešnosti:</p> <p>Uspešen bom, ko bom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prepoznal izraz in enačbo - prepoznal linearno enačbo - uporabil pravilne postopke za reševanje linearnih enačb - pravilno rešil linearno enačbo - v postopku reševanja linearne enačbe našel napako - prepoznal razcepno enačbo - uporabil pravilne postopke za reševanje razcepnih enačb - v postopku reševanja razcepne enačbe našel napako - pravilno rešil razcepno enačbo - iz tekstne naloge zapisal enačbo in jo rešil - sošolcem razložil in utemeljil način reševanja enačbe

Nekateri dijaki so si tabelo natisnili in si pripisali še natančnejša navodila, postopke, ki jih pri reševanju morajo upoštevati, svoje namige in glavne značilnosti posameznega kriterija. Naš načrt je bil ob koncu poglavja sestavljen iz dijakom razumljivih zapisov, kaj je potrebno znati ter napotkov, ki jih je potrebno ob posameznem kriteriju znati in uporabiti. Na spodnji sliki je prikazan zapis dijakinje.

NAŠ NAČRT	
<p>Nameni učenja:</p> <p>Učim se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razlikovati med izrazom in enačbo - prepoznati linearno enačbo - postopke za reševanje linearnih enačb - prepoznati razcepno enačbo - postopke za reševanje razcepnih enačb - poiskati rešitev enačbe - rešiti tekstno nalogo <p>Viebovs pravila kazstavljanje stičiščev kar</p>	<p>Kriteriji uspešnosti:</p> <p>Uspešen bom, ko bom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prepoznal izraz in enačbo $L = \dots$ $L = D$ - prepoznal linearno enačbo : $ax + b = cx + d$ \hookrightarrow samo x in števila - uporabil pravilne postopke za reševanje linearnih enačb : na obeh straneh enačbe prištejemo odštejemo isto število ali množimo oz. delimo z istimi neničelnim številom - pravilno rešil linearno enačbo \hookrightarrow PAZI : deležaji, kvadriranje, kvadriranje, predznaki, ... !! - v postopku reševanja linearne enačbe našel napako \hookrightarrow našuj pametneje, preglej postopke reševanja! - prepoznal razcepno enačbo \hookrightarrow razmanja višje stopnje : x^2, x^3, \dots - uporabil pravilne postopke za reševanje razcepnih enačb : vsa člena enačbe prinesi na isto stran in enačbo kazstavi! - v postopku reševanja razcepne enačbe našel napako \hookrightarrow prinesi pravilnost kazstava, pravilno izpiši rešitve! - pravilno rešil razcepno enačbo \rightarrow izpostavljanje skupnega faktorja $a^2 - b^2 = (a-b)(a+b)$ $a^3 - b^3 = (a-b)(a^2 + ab + b^2)$ - iz tekstne naloge zapisal enačbo in jo rešil - sošolcem razložil in utemeljil način reševanja enačbe

Slika 1: Kriteriji uspešnosti (lastni vir, 2021)

2.2. Obravnava nove snovi z vključevanjem samovrednotenja in vrstniškega vrednotenja

Po pogovoru o snovi in določitvi namenov učenja ter kriterijev uspešnosti smo učni sklopa obravnavali klasično z razlago snovi in reševanjem nalog za utrjevanje znanja. Dijaki so sproti dobivali naloge, ki so jih samovrednotili. Naloge so bile uvodoma krajše in lažje, tudi samovrednotenje je potekalo le glede na zapisane kriterije ob učiteljevi povratni informaciji, nato se je težavnost stopnjevala, dijaki so poskušali sami oceniti svoj izdelek in se hkrati samovrednotiti in se ob koncu poslužili tudi vrstniškega vrednotenja.

V prvem primeru smo obravnavali linearno enačbo, ki so jo dijaki rešili in oddali v spletno učilnico. Ob pregledu nalog je vsak posameznik prejel odgovor, ali je bil pri reševanju uspešen, kje je morebiti naredil napako, na kaj naj bo pri reševanju bolj pozoren ipd. Sledil je kratek vprašalnik o doseganju kriterijev uspešnosti, na katerega so dijaki glede na dobljeno povratno informacijo odgovorili. Kriterije uspešnosti smo prilagodili primeru, saj so lahko dijaki bolje ovrednotili posamezni korak v postopku reševanja. Vsa interakcija je potekala preko spletne učilnice, tako da smo imeli ves čas vsi možnost vpogleda v dosežke in napredek dijakov. S tem je nastala tudi lepa zbirka dokazov o nivoju dijakovega znanja in njegovem napredku. Primer naloge in zapis povratne informacije sta prikazana na slikah 2 in 3.

Naloga:

$$(x-3)^2 = x^2 - (1-5x)$$

$$x^2 + 9 = x^2 - 1 + 5x$$

$$x^2 - x^2 - 5x = -1 - 9$$

$$-5x = -10 \quad / : (-5)$$

$$x = 2$$

Pozdravljen,
ponovi prosim formulo za kvadriranje dvočlenika in popravi levo stran enačbe. Oklepaj na desni strani enačbe je pravilno odpravljen. Postopki za reševanje enačbe so pravilni, rešitev zaradi napake v drugi vrstici žal ne.
Lp, Tina Zupanc

Slika 2, 3: Povratna informacija ob dijakovi nalogi (lastni vir, 2021)

Po prejemu povratne informacije smo z dijaki poskušali odpraviti napake in izpolniti vprašalnik za samovrednotenje, ki je prikazan v tabeli 2.

Tabela 2: Samovrednotenje reševanje primera enačbe

Trditev	ZNAM	DELNO ZNAM	NE ZNAM
Pravilno kvadiram dvočlenik na levi strani enačbe.			
Pravilno odpravim oklepaj na desni strani enačbe.			
Uredim enačbo.			
Uporabim pravilne postopke za reševanje enačbe (na obeh straneh enačbe prištejem in odštejem isto število).			
Uporabim pravilne postopke za reševanje enačbe (obe strani enačbe delim z istim številom).			
Rešim enačbo.			

Takšno vajo smo ponovili večkrat. Ker so bile naloge, ki so sledile, po težavnosti zahtevnejše, je bilo težje tudi podajanje povratnih informacij in je terjalo veliko več časa. Opis napak in napotkov, kako izboljšati izdelek, je bil daljši in bolj kompleksen. V kolikor so se dijaki velikokrat vrednotili z »ne znam« in kljub povratni informaciji niso uspeli izboljšati svojega znanja, so imeli na voljo dodatno razlago. Dogovorili smo se za »MZU«, kar je bila naša »Matematična Zoom urica«. V naprej določenem terminu so imeli dijaki možnost enkrat na teden vprašati vse, kar so v samovrednotenju označili z »ne znam« oz. kaj je vse tisto, za kar so ocenili, da jim še ne gre najbolje. Delo je, kot je mogoče razbrati iz poimenovanja našega »MZU-ja«, potekalo preko videokonferenčne seje.

Časovna obremenitev je ob dajanju kvalitetnih povratnih informacij za učitelja zelo velika. Dobra alternativa je, da se učenci ob natančnih navodilih ocenijo sami, kar smo v razredu tudi izvedli, vendar se je izkazalo, da za dajanje povratnih informacij samemu sebi dijaki niso dovolj motivirani, ob slabše rešeni nalogi tudi težje najdejo napako ter se usmerijo na pravilno pot reševanja. Lažje je, če jih na tej poti usmeri nekdo drug in jim da konkreten napotek za razumevanje snovi. Izkazalo se je, da je zelo dobra možnost dajanja povratnih informacij vrstniško vrednotenje.

Uro vrstniškega vrednotenja smo izvedli, ko smo v razredu predelali vso snov in so bile ure namenjene preverjanju in utrjevanju znanja. Dijaki so za reševanje dobili učni list z različnimi nalogami in odmerjen čas. Nato so bili razdeljeni v dvojice, zamenjali so učne liste in jih drug drugemu popravili. Imeli so natančna navodila, na kaj naj bodo pozorni in kako naj označijo

napako, seveda so dobili tudi rešitve s postopki in vsemi vmesnimi koraki. Hkrati so morali razmisliti, kako bodo sošolcu razložili morebitne nejasnosti in mu pomagali pri pravilnem reševanju. Delo je potekalo zelo uspešno, saj so bile dvojice sestavljene iz bolj uspešnega dijaka in tistega, ki mu pri matematiki gre slabše. Boljši dijak je pri sošolcu hitro našel napake in jih popravil, hkrati pa uvidel, kaj so njegova šibka področja. Do naslednje ure je izpolnil vprašalnik o vrednotenju sošolčeve uspešnosti in naredil načrt, kako mu lahko pomaga. Hkrati dijaku, ki je imel slabše znanje matematike, ni bilo težko ovrednotiti sošolčevega znanja, saj so bile rešitve boljših dijakov skoraj v celoti pravilne in dijak je lahko natančno sledil postopkom, kako pridi do pravilnega rezultata. Preko vrednotenja sošolčevega izdelka je ponovil, kakšni so kriteriji uspešnosti in razmislil o svojih primanjkljajih in kako jih odpraviti. Vprašalnik, ki so ga dijaki dobili za vrstniško vrednotenje, je prikazan v spodnji tabeli.

Tabela 3: Vrstniško vrednotenje reševanja učnega lista

	Pohvalno je ...	Deloma ti gre ...	Bodi pozoren na ...
1. naloga			
2. naloga			
3. naloga			
4. naloga			

Z dijaki smo bili dogovorjeni, da rešitve učnega lista dobro pregledajo, označijo napake, pripišejo komentarje, na kakšen tip napake naj bo sošolec pozoren ali kako naj neko nalogo sploh rešuje. Če komu nikakor ni uspelo najti napake ali razumeti, zakaj rešitev ni pravilna, smo se pogovorili, si pomagali in razložili pravilen potek, nato pa je dijak sošolcu sam zapisal komentar k nalogi. K našemu dogovoru o načinu vrednotenja smo dodali še, da naj drug drugemu podajo povratno informacijo, ki bo vzpodbudna, uporabna, ne bo žaljiva in zapisi so bili res takšni. Nekaj jih je navedenih na nadaljevanju.

Pohvalno je ...

- da si dve nalogi rešil brez napake.
- zelo lepo si opisala postopek reševanja razcepne enačbe.
- da si pri 3. nalogi našel napako, jo odpravil in nalogo pravilno rešil.
- kljub temu da delaš veliko napak, se trudiš pri reševanju.
- da si se snov naučil, čeprav si cel teden manjkal v šoli.

Deloma ti gre ...

- odpravljanje oklepajev, vendar pazi na predznak (naloga 3 b in 3 c, glej učni list).
- reševanje enostavnih linearnih enačb, pri zahtevnejših nalogah in pri tekstni nalogi pa bo potrebno še malo vaje.
- postopek ureditve razcepne enačbe, vendar pa imaš z razstavljanjem nekaj težav (Ponovi snov 1. pisnega ocenjevanja znanja!).
- računanje, čeprav si pri množenju ulomkov naredila napako (3 c).
- teorija.

Bodi pozoren na ...

- plus in minus.
- enačbo, ki ima neznanko v imenovalcu – v takšnem primeru je potrebno zapisati pogoj, katera vrednost neznanke x enačbi ne ustreza (naloga 3 c).
- kvadriranje dvočlenika, množenje z negativnim številom, razcep algebrskih izrazov.
- neznanko, po kateri te vprašuje tekstna naloga, označi z x in cel stavek zapiši kot enačbo.
- veliko stvari – jutri vadiva!

Ko so dijaki zapisali vse ugotovitve, so sošolcu namenili še kak vzpodbudni komentar, kot je prikazano na konkretno izpolnjenem obrazcu.

Vrstniško vrednotenje reševanja učnega lista

Ime in priimek: _____

	Pohvalno je...	Deloma ti gre...	Nauči se še...
1. naloga	da znaš teorijo in postopke reševanja.	/	/
2. naloga	da si zapisala tudi formule za razstavljanje.	/	/
3. naloga	da se vsega lotiš in se trudiš pri reševanju	urejanje enačb, vendar delaš kar nekaj napak (označeno na učnem listu)	množiti enačbe, npr: $1,5 = \frac{3}{2}$, zato s 5 množiš samo števec.
4. naloga	da si zapisala enačbo iz tekstne naloge in jo rešila...	→ čeprav si jo narobe rešila...	→ poiskati napako

Draga sošolka, dragi sošolec, tvoj učni list sem vrednotil _____
in ti želim sporočiti še... da s še malo vaje bo ti šlo super!

Slika 4: Vrstniško vrednotenje reševanja učnega lista (lastni vir, 2021)

Naslednjo uro matematike smo prav tako izvedli v dvojicah, kjer so dijaki drug drugemu predstavili povratne informacije in se nato lotili še poprave svojih izdelkov. Dijaka sta se usmerjala v postopkih reševanja, se pogovarjala o pravilnem pristopu in o morebitnih napakah ter jih odpravljala. Vse skupaj je bilo z rešitvami, ki so jih dijaki že imeli, veliko lažje, vendar je bil namen celotne izkušnje, da dijaki ponovno ozavestijo kriterije uspešnosti, dobijo realen uvid v nivo svojega znanja in premislijo o korakih, ki jih morajo še narediti do končnega uspeha.

Ob zaključku tega sklopa smo izvedli samovrednotenje širšega pomena, ki se je nanašalo na celoten proces dela in zadovoljstvo dijakov o znanju predelanega učnega sklopa. Dijaki so izpolnili evalvacijo v obliki nedokončanih stavkov, objavljeno v spletni učilnici, kjer so vpisali svoja mnenja. Stavki, ki so jih morali dokončati, so zapisani v tabeli in so povzeti iz knjige Formativno spremljanje v podporo učenju (Holcar Brunauer idr., 2016).

Tabela 3: Samovrednotenje uspešnosti pri učenju sklopa o linearnih in razcepnih enačbah

Uspelo mi je ...
Užival/-a sem ...
Ni mi uspelo ...
Težko je bilo ...
Rad/-a bi povedal še ...

Odgovori dijakov so bili presenetljivo pozitivni. Glede na to, da so bili v načela formativnega spremljanja tako intenzivno vključeni prvič, so bili zelo zadovoljni s svojim delom in poukom nasploh. Nekaj njihovih odgovorov je navedenih v nadaljevanju.

Uspelo mi je ...

- razumeti snov.
- se naučiti skoraj vso snov.
- pravilno narediti popravo učnega lista, na katerem sedaj razumem vse naloge.
- dobro oceniti mojega sošolca.

Užival/-a sem ...

- v preverjanju nekaterih rezultatov, pri katerih sem imela pravilen odgovor.
- v reševanju, saj snov razumem.
- nikjer nisem precej užival.
- v pouku matematike.

Ni mi uspelo ...

- vse mi je uspelo, le da sem si tu in tam pomagala z internetom.
- vse mi je uspelo, kar sem hotela.
- popraviti vseh napak, ki mi jih je sporočila gospa profesorica ali sošolci.
- dosti stvari.

Težko je bilo ...

- nič. Nič mi ni bilo težko, saj snov razumem.
- tisto, kar nisem rešil pravilno.
- ko sem mislila, da ne znam snovi in sem se jo potem naučila.
- popraviti učni list sošolki.

Rad/-a bi povedal še ...

- da so bile kratke naloge za preverjanje znanja super.
- snov razumem, vendar za hitrejše reševanje rabim več vaje.
- hvala za sprotne informacije o našem znanju.
- da mi je ZELO všeč način dela. Pri pouku skupaj spoznamo snov, jo utrdimo z nekaj primeri in nato dobimo za nalogo primere, da znanje utrdimo še sami in spoznamo, kaj nam povzroča težave.

2.3. Nadarjeni dijaki

Nadarjeni dijaki na področju matematike so učni snovi brez težav sledili, zato jim je bilo samovrednotenje že včasih odveč. Z namenom, da se pri pouku ne bi preveč dolgočasili, so zato v spletno učilnico večkrat dobili kakšno težjo nalogo, bodisi iz zbirke nalog, ki jo uporabljamo pri pouku, bodisi iz preteklih matur ali matematičnih tekmovanj. Ta izziv jim je bil všeč in so kar uspešno naloge tudi reševali, a če nikakor niso uspeli priti do rešitve, so lahko tudi oni izkoristili »Matematično Zoom urico« za razlago pravilnih postopkov.

3. Zaključek

Izkušnja samovrednotenja, vrstniškega vrednotenja in medsebojne pomoči je bila sprejeta zelo pozitivno. Dijaki so sproti prejemali dovolj povratnih informacij, ki so jim koristile kot merilo, na kateri stopnji so glede na nivo znanja in razumevanja učne snovi. Ponujen jim je bilo veliko možnosti, da so si lahko aktivno prizadevali za spremembe, ko znanje še ni bilo zadovoljivo ali pa so vedeli, da so lahko z usvojenim znanjem že zadovoljni. Hkrati so v celotnem procesu usvajanja nove snovi, učenja in preverjanja znanja nase prevzemali odgovornost za uspeh ali neuspeh. S takšnim načinom dela se pri dijakih ugotavlja vpliv dejavnikov za neuspeh in možnost, da se s svojo dovolj veliko angažiranostjo lahko zagotovi uspeh.

Eden vodilnih strokovnjakov na področju formativnega spremljanja Dylan Wiliam nov pristop poučenja opisuje z besedami: „Ne gre le za poučevanje v smislu predavanja, kjer preletiš gradivo in učence na koncu vprašaš, če so razumeli, ampak za nenehno preverjanje razumevanja in izvajanja prilagoditev.“ (Wiliam, 2016). Res je izredno pomembno, da učitelji sledimo, kje se glede na razumevanje, nivo znanja ... nahajajo naši učenci, naredimo prilagoditve učnega procesa, če je to potrebno, damo učencem več časa ter možnost, da prejmejo povratno informacijo in upoštevajo stopnjo samovrednotenja ali vrstniškega vrednotenja.

4. Literatura

Brilej, R., Ivanec, D. (2010). *Omega 1*. Ljubljana: Ataja.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Novak L., Borstner, M., Kerin, M.,... Rutar Ilc, Z. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavlič, G., Kavka, D., Rugelj, M., Šparovec, J. (2011). *LINEA nova*. Ljubljana: Modrijan.

Suban, M., Gorše Pihler, M., Bone, J., Debenjak, K., Hebar, L., Jenko, Š.,... Verbinc, A. (2018). *Formativno spremljanje pri matematiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Matematika : gimnazija : splošna, klasična in strokovna gimnazija. (2008) Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_MATEMATIKA_gimn.pdf

Wiliam, D., (15. 7. 2016). *Formative assessment* [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=sYdVe5O7KBE>

Kratka predstavitev avtorja

Tina Zupanc je magistrica s področja matematike, zaposlena na III. gimnaziji v Mariboru, kjer poučuje dijake gimnazijskega programa. Uporablja različne pristope poučevanja, namenjene tako učencem z učnimi težavami kot nadarjenim učencem.

Pouk matematike na daljavo v osnovni šoli (6. razred - 9. razred)

Distance Learning of Mathematics in Primary school (6th grade – 9th grade)

Sergej Tratnik

*Osnovna šola Bojana Iliča Maribor
sergej.tratnik@guest.arnes.si*

Povzetek

Pouk na daljavo je v zadnjih dveh letih močno krojil življenja učiteljev in učencev. Prispevek prikazuje, kako je potekal pouk matematike na daljavo od 6. razreda do 9. razreda na šoli, kjer poučujem. Ideja prispevka je prikaz dobrega pouka na daljavo. Namen pa prikazati, kako se je pouk (poučevanje, preverjanje znanja, ocenjevanje itd) v času šolanja na daljavo izboljšal. Cilj je, da se s pomočjo primera dobre prakse izboljša vzgojno izobraževalni proces na daljavo. Rezultat tega je znanje učencev, kar pa je težko merljivo in je pravzaprav subjektivna ocena vsakega učitelja. Ključna ugotovitev je, da je način dela na daljavo postal boljši in učinkovitejši in zaradi tega predstavlja določen doprinos k stroki. V prispevku je zapisano, kako je pouk na daljavo potekal v letu 2020 in kako v šolskem letu 2020/2021. Zapisano je, katera orodja in pristopi so bili uporabljeni pri poučevanju in kako so se učenci srečevali s šolanjem na daljavo. Po izkušnjah je bilo ugotovljeno, da večina učencev potrebuje učiteljevo razlago v živo, čeprav na daljavo po mojem mnenju, prejmejo učiteljevo razlago boljše kot v živo. Kljub temu zaključujemo, da so rezultati dela v živo uspešnejši.

Ključne besede: matematika, poučevanje, pouk na daljavo, učenec, učitelj.

Abstract

Distance learning has been a constant presence in the lives of teachers and students for the past two years. The article shows how distance teaching of Maths has been carried out in grades 6 through 9 at the school where I teach. The purpose of this article is to show quality distance learning. I intend to demonstrate how the lessons (teaching, knowledge assessment and testing) have improved during distance learning. Naturally, the aim is students' knowledge, which is difficult to measure and is actually a subjective assessment of every teacher. The key finding is that distance learning has become better and more efficient and, as such, presents a certain contribution to our profession. In the article, I show how distance learning was carried out in 2020 and how it was carried out in the school year 2020/2021. I show which tools and approaches I used while distance teaching and how the students dealt with distance learning. In my experience, I deduce, that most students need the teacher's in classroom (face to face) explanations despite the fact that, in my opinion, students receive a better explanation through distance learning. Nevertheless, I conclude that the results of teaching in a traditional classroom setting are better.

Keywords: distance learning, mathematics, student, teaching, teacher.

1. Uvod

Pouk na daljavo je v zadnjih dveh letih močno krojil življenja učiteljev in učencev. Ideja prispevka je prikaz dobrega pouka na daljavo, namen je prikazati, kako se je pouk (poučevanje, preverjanje znanja, ocenjevanje itd) v času šolanja na daljavo izboljšal. Cilj je, da se pomočjo primera dobre prakse izboljša vzgojno izobraževalni proces na daljavo. Rezultat tega je znanje učencev, kar pa je težko merljivo in je pravzaprav subjektivna ocena vsakega učitelja. Zaradi poslabšanja epidemiološke situacije v državi in preprečevanja prenosa okužb s SARSCoV-2 so se od 16. 3. 2020 do junija 2020 in od 19. 10. 2020 do 12. 2. 2021 učenci v slovenskih osnovnih šolah, v skladu s sklepom vlade, izobraževali na daljavo. Ob prvem zaprtju smo tako rekoč čez noč prešli na šolanje na daljavo. Poglavitno je bilo seveda, da ohranimo stik z učenci, nato pa seveda, kako jim predati čim več znanja. Močan element je bila tudi motivacija učencev. Za učitelje je bil zelo težek preizkus kako učence oceniti oziroma preverjati njihovo znanje in delo. V prispevku je zapisano, kako je pouk na daljavo potekal v letu 2020 in kako v šolskem letu 2020/2021. Zapisano je, katera orodja in pristopi so bili uporabljeni pri poučevanju in kako so se učenci srečevali s šolanjem na daljavo. V prispevku smo strnili delo na daljavo in razmislek o izboljšanju le-tega.

2. Glavni del

2.1 Opredelitev in modeli izobraževanja na daljavo

Rupnik idr. (2020) pravijo: »Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Encyclopedia Britannica). Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca« (po Burns, 2011, str. 9). Pri izobraževanju na daljavo je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zigmajster in Radovan, 2020).«

»Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij.« (Rupnik idr., 2020).

Glede na sporazumevanje med učiteljem in učencem, Burns (2011), razvršča modele izobraževanja na daljavo: 1. korespondenčni model (temelji na natisnjenih besedilih), 2. avdiomodel (v uporabi je avdiotehnologija, radio), 3. televizijski modeli (komunikacijski medij so videokonferenčni sistemi, televizija), 4. na računalniški tehnologiji temelječi multimedijski modeli (interaktivni videi, CD-ROM-i, interaktivna multimedia), 5. na spletu temelječi modeli (online tečaji, online konference, virtualni razredi/šole (cyber schools) in univerze) in 6. modeli, temelječi na mobilni tehnologiji (komunikacijska sredstva so pametni telefoni, tablice, e-bralniki) (Rupnik idr., 2020).

»Modeli izobraževanja na daljavo so številni in raznovrstni, Watson idr. (2009) pa navajajo več dimenzij, ki karakterizirajo posamezen program izobraževanja na daljavo, med njimi so lokacija (šola, dom, drugo), način izvajanja (asinhrono, sinhrono), vrsta spletnega pouka (v celoti prek spleta, kombinacija spletnega pouka in pouka v živo, v celoti pouk v živo), stopnja

šolanja (osnovna šola, srednja šola), stopnja interakcije med učiteljem in učencem (visoka, srednja, nizka), stopnja interakcije med učenci (visoka, srednja, nizka).« (Rupnik idr., 2020).

2.2 Učna načela izobraževanja na daljavo

Pri načrtovanju je pomembno upoštevati učna načela izobraževanja na daljavo, ki izvajalcem pomagajo pri uspešni izpeljavi tovrstnega izobraževanja (Gerlič, 2002).

- Učno načelo razvojne bližine, ki od organizatorjev izobraževanja na daljavo zahteva, da pri načrtovanju izhajajo iz posebnosti razvojnih stopenj udeležencev, njihovih izkušenj, interesov in nagnjenj. Slediti morajo dojemljivosti udeležencev, upoštevati njihov delovni tempo, zmožnosti uporabe medijev ter samostojnega dela.
- Načelo stvarnologične pravilnosti. Od izvajalcev učnega procesa zahteva upoštevanje posebnosti učne snovi pri izbiri učnih metod in medijev.
- Učno načelo individualizacije predvideva, da bo izvajalec izobraževanja na daljavo ob upoštevanju vsaj globalnih individualnih razlik med udeleženci izobraževanja na daljavo prilagajal učno delo (oblike, metode, medije) posameznikov brez negativnega vpliva na celotno učno skupino.
- Učno načelo sistematičnosti zahteva od izvajalca izobraževanja na daljavo, da poskrbi za sistematično podajanje učne snovi, saj si neurejene vsebine in znanja udeleženci težje zapomnijo.
- Učno načelo postopnosti. Ljudje novo sprejemamo le s pomočjo že znanega. Izvajalec izobraževanja na daljavo se mora pri oblikovanju izobraževanja držati znanih didaktičnih pravil in načrtovati učne vsebine od lažjih k težjim, od enostavnih k zapletenim, od bližnjih k daljnim, od znanih k neznanim in od konkretnih k abstraktnim.
- Učno načelo eksemplarnosti. Pri izobraževanju na daljavo učno gradivo ovrednotimo tako, da določimo, kaj je bolj in kaj manj pomembno. Pomembnejše gradivo nato obdelamo temeljiteje, manj pomembno pa predelamo le informativno in na ravni prepoznavanja.
- Načelo nazornosti zahteva, da učencem med poučevanjem na daljavo omogočimo, da neposredno s čutili dojamajo objektivno stvarnost. Za dosego tega cilja obstajajo v okviru izobraževanja na daljavo tri glavne možnosti: resničnost (npr. skupna ekskurzija udeležencev, napotitev na samostojni ogled); vidno (2D- in 3D-modeli), slušno (reprodukcije zvoka) ali avdiovizualno nadomestilo (TV, video, računalniške animacije) resničnosti; živa beseda, ki lahko poteka v obliki pogovora na organiziranih srečanjih ali v obliki avdio- in videokonferenčnih sistemov.
- Učno načelo historičnosti in sodobnosti. Znanstvene vsebine obravnavamo razvojno, upoštevajoč njihovo dialektično gibanje od preteklosti do sedanjosti.
- Učno načelo sodobnosti oz. nenehno aktualiziranje in posodabljanje učnih vsebin, uporabo sodobnih izobraževalnih tehnologij. (Rupnik idr., 2020).

Za izobraževanje na daljavo je pomembna avtonomna motivacija (Ryan in Deci, 2008), ki jo s procesom poučevanja tako v razredu, kot pri pouku na daljavo učitelj učinkovito podpre (Rupnik idr., 2020).

2.3 Mnenja slovenskih učencev ter učiteljev glede izobraževanja na daljavo

»Ugotovitve kažejo, da so učenke in učenci ter dijakinja in dijaki ocenili, da je bil pouk na daljavo med epidemijo novega koronavirusa zahtevnejši kot pouk v razredu, po drugi strani pa

so pouk na daljavo ocenjevali tudi kot zanimiv in ustvarjalen. Kot negativne vidike so učenci označili predvsem pomanjkanje socialnega stika, tako s sošolci kot z učitelji. Precej jih je tudi pogrešalo razlago učitelja. Le malo učencev je navajalo, da ne zna uporabljati računalnika, približno 20 odstotkov jih je moralo računalnik deliti z družinskimi člani. Pozitivno pa se jim je zdelo, da so lahko sami razporedili delo čez dan in da jim ni bilo treba nastopati pred sošolci. Med srednješolci in učenci višjih razredov osnovnih šol je bil kar velik delež takih, čez 30 odstotkov, ki so ocenili, da se na ta način lažje učijo.

Tudi učiteljice in učitelji so ocenili, da je bilo delo na daljavo zahtevno in stresno, a so uspeli doseči večino zastavljenih učnih ciljev. V večji stiski so bili tisti učitelji, ki so imeli občutek, da učencev ne morejo pritegniti k sodelovanju. Največ takih je bilo na predmetni stopnji osnovne šole. Učitelji so bili pri samooceni kakovosti poučevanja samokritični, 60 odstotkov jih presoja, da je njihov pouk na daljavo nekoliko slabši in 10 odstotkov jih meni, da je občutno slabši od poučevanja v živo, saj je poučevanje terjalo popolnoma drugačne pristope kot v živo. Kot prevladujoč način izvajanja pouka so v raziskavi navedli kombiniranje pouka prek videokonferenc in usmerjanje učenja prek pisnih navodil, je pa raziskava pokazala, da so učitelji zelo redko spodbujali skupinsko delo ali delo v parih. Ocenjevanje je glede na odgovore učiteljev potekalo predvsem ustno prek videokonferenc. Predvsem v osnovnih šolah so učitelji ocenjevali več praktičnih izdelkov, v srednjih šolah pa poleg ustnega spraševanja še odgovore na kompleksna vprašanja oziroma raziskovalna poročila ali izpolnjene učne liste. Iz raziskave je razvidno, da so učitelji za ocenjevanje uporabljali precej raznolike metode. Ocena sodelovanja z različnimi deležniki pa je pokazala, da so učitelji odlično sodelovali in komunicirali tako z ravnateljmi in imeli njihovo podporo, kot znotraj zbornic, pa tudi s starši.« (SVIZ, 2020).

2.4 Pouk matematike na daljavo v osnovni šoli od 16. 3. 2020 do junija 2020

Poučujem matematiko od 6. razreda do 9. razreda na osnovni šoli Bojana Illica v Mariboru. V prvem delu šolanja na daljavo in sicer od 16. 3. 2020 do junija 2020, smo se bili tako učitelji kot učenci, čez noč primorani spoprijeti s poukom na daljavo. V aktivu učiteljev matematike smo oblikovali naslednje dogovore in sklepe:

- Namen: S poučevanjem na daljavo želimo ohraniti učno koncentracijo in kondicijo učencev. Po dogovorjenih kanalih bomo učencem (staršem) posredovali gradiva, spletne povezave, pojasnila in navodila.
- Posredovanje sporočil
 - Po eAsistentu komuniciramo s starši učencev (z učenci) šestega in sedmega razreda.
 - Za učence osmega in devetega razreda prav tako prvo obvestilo sporočimo preko staršev po eAsistentu. Če je možnost nadaljevanja dela neposredno z učenci (da prejmemo naslove učencev, oziroma uporabo AAI naslovov-Arnes) nadaljujemo z neposredno komunikacijo z učenci.
- Starši in učenci komunicirajo z učitelji po spletni pošti.

Dogovorili smo se tudi za vsebine, ki jih bomo obravnavali v vsakem razredu in sprejeli dogovor, da bo za vsak razred vsebine pripravljali en učitelj in si bomo te vsebine posredovali. Ker smo bili učitelji trije, je en učitelj pripravljali za dva razreda. Kot zapisno, je učitelj pripravil za en razred posamezno učno enoto. Pripravil je cilje, ki bi jih naj učenci pri uri osvojili, natančno razlago snovi, rešene primere in tudi samostojno delo. Učenci so si novo snov zapisali v zvezke in po dogovoru z učiteljem ta zapis poslali kot fotografijo ali scan učitelju preko e-

pošte. Enoto, ki jo je posamezni učitelj pripravil, je posredoval ostalima dvema učiteljema, ki sta seveda zapise natančno pregledala in popravila oziroma zapise dopolnila. Le-to smo objavili en večer preden so imeli učenci na urniku uro matematike na spletni stran šole, kjer smo imeli svoj kanal matematika. Učenci so bili seznanjeni in so natančno vedeli, da morajo ob dnevu, ko imajo na urniku matematiko pogledati na spletno stran šole, kjer jih čakajo navodila za delo.

Včasih smo pripravili tudi preverjanje oziroma utrjevanje na listu ali preverjanje preko aplikacije Forms v Microsoft Office, ki so ga rešili preko spleta. Če so dobili učni list so scan ali fotografijo seveda morali poslati učitelju preko e-pošte, ki je le-to pregledal in poslal učencem povratne informacije. Za učitelje je bilo potrebno ogromno reda in zapisovanja, da so natančno sledil, kdor je zadevo opravil. V nasprotnem primeru so seveda učence pozvali, da dela ne opravljajo. Nekateri učenci kljub opozorilom in prošnjam, dela niso opravljali. Delo za učitelje je praktično potekalo 24 ur na dan, saj so sporočila prihajala ob najrazličnejših urah (tudi ponoči). Dobro je bilo, da se je na e-pošto odgovarjalo sproti, saj v nasprotnem primeru ne bi utegnili vsega opraviti. Učitelji smo snemali tudi krajše videe (do 5 min) z razlago snovi, in jih objavili na Youtube, kjer so si učenci lahko zadevo večkrat pogledali. Jaz sem izvajal le eno uro tedensko v živo preko Zooma, ampak sem povabil le tiste učence, ki so želeli dodatno razlago, kar pomeni, da se ur niso udeležili vsi učenci. Za tisti dan, so ostali učenci dobili naloge za utrjevanje. Če je kdo želel, sem preko Zooma v živo ure individualno ali v dvojicah, izvajal tudi izven ur (ob večerih). Imeli smo kamero preko telefona, ki smo jo delil in snemali, kar smo zapisoval na papir. Kot zapisano, je delo učitelja potekalo čez cel dan. Izdelke, ki so nam jih učenci pošiljali preko e-pošte, smo shranjevali v mapo na računalniku, kar pomeni, da se je porabilo zelo veliko časa z birokratskimi zadevami in s pisanjem povratnih informacij učencem. Zelo težko je matematiko učencem razlagati preko e-pošte, zato so bile rešitve zapisane na list, katerega smo slikal in jim fotografijo poslali preko e-pošte. Vendar tudi to ni bilo za nekatere vedno razumljivo.

Pri ocenjevanju znanja so bile velike težave. Pridobivali smo le ustne ocene. Ocenjevalo se je tudi projektno delo, ki so ga učenci izvedli v parih ali individualno (podatki). Ocenjevalo se je preko Zooma in to tako, da so učenci morali imeti vklopljeno kamero in mikrofona. Ko so bili vsi prijavljeni, so naloge bile deljene preko zaslona in so pričeli z reševanjem nalog. Vprašani so bili po največ 3 učenci hkrati. Po končanem reševanju, so slikane naloge morali poslati preko e-pošte. Vendar naloge nekaterih učencev niso prispеле pravočasno. Takrat je nehal delati internet, se ugasnil računalnik, zmanjkalo elektrike itd. Naloge so prispеле po kakšni uri z opravičilom staršev, da so učenci res reševali sami in da so imeli tehnične težave in da jim je šlo zelo dobro in ne bi bilo pravično, če ne bi bile ocenjene. Če strnemo zapisano, so bile ocene večine učencev na daljavo, zelo dobre oziroma boljše kot v živo.

Ko so se učenci vrnili v šolo, je bilo pri tistih učencih, ki so redno delali in mi pošiljali njihove zadolžitve opaziti, da je njihov napredek dober. Pri tistih, od katerih pa ni bilo nobene povratne informacije, pa je bilo opaziti, da je napredek bil minimalen. Tudi učenci so potarnali, da jim je pravzaprav manjkala motivacija in nadzor, ki ju s strani staršev nekateri niso dobili.

2.5 Pouk matematike na daljavo v osnovni šoli od 19. 10. 2020 do 12. 2. 2021

Ker smo pričakovali, da lahko pride do ponovnega zaprtja šol sem mnenja, da smo se na drugo zaprtje bolje pripravili. Že v septembru smo vsem učencem naredili e-naslove in jih vpisali v aplikacijo Teams. Pripravili smo si vse kanale za posamezne predmete ter pri urah učence navajali, kako bo delo potekalo, če pride do ponovnega zaprtja. Do tega je seveda prišlo, a je kljub temu, da smo imeli vse urejeno prihajalo do težav. Seveda ni vse potekalo, kot smo si zamislili. Aplikacija Teams je izredno počasna ob obremenitvi.

Skoraj vse ure so bile tokrat izvedene v živo. Le eno uro tedensko so učenci samostojno reševali naloge in na takšen način se je tudi preverilo, kakšno je njihovo znanje. Kljub temu, da menimo, da je delo potekalo bolje, ni bilo optimalno. Nekateri učenci nalog niso oddajali redno. Potrebno jih je bilo neprestano opominjati, v skrajnem primeru tudi starše. V aplikaciji Teams je možno naloge, ki jih rešijo naložiti v zvezek za predavanje. Težko je popravljati v zvezku za predavanje, če nimamo grafične tablice. To ne deluje, kot smo si zamislili. Tudi učenci ne naložijo slike tja, kot smo dogovorjeni, vendar kam drugam in te slike učitelj najde zelo težko ali pa sploh ne. Kot že omenjeno, je večina ur potekala v živo preko videoklica. Učenci niso želeli imeti vklopljene kamere in na nivoju šole smo sprejeli sklep, da le-to ni potrebno, saj na ta način posegamo v njihov osebni prostor. Tako ni bilo vpogleda ali so učenci prisotni ali ne. Ko so bili poimensko pozvani, se niso oglasili. Ko smo jim poslali sporočilo, so zapisali, da jim ne dela mikrofona. Tudi ko so dobili zadolžitev, naj pošljejo snov, ki so si ji zapisali, le-tega niso naredili. Straši so bili s tem seveda seznanjeni, a so jim učenci povedali, da so izgubili zvezek itd. Velikokrat smo imeli občutek, da sodeluje le nekaj učencev. Kljub temu pa menim, da so učenci, ki so želeli poslušati, dobili zelo dobro razlago, saj se ni bilo potrebno ukvarjati z disciplino in so dobili optimalno podano snov. Res je, da vzdušje ni bilo sproščeno kot v razredu, večina smo govorili učitelji in žal zato ni prišlo do večjih interakcij med učitelji in učenci. Menim pa, da je to nujno potrebno za razumevanje snovi in poučevanje.

Poučevanje preko videoklica je potekalo kot kombinacija PowerPoint predstavitev in pisanja na tablo (manjša A tabla), na katero je bila usmerjena kamera. Po pouku so bili pripravljene tudi krajši videi (razlaga domače naloge ali rešitev delovnega lista), da so si lahko učenci pregledali rešitve z razlago. Prisotnost pri urah je bila beležena z izpiskom, ki ga omogoča aplikacija Teams. Za preverjanja znanja se je uporabljala tudi aplikacija Forms. Menim, da so učenci imeli možnost razlage podobno kot v šoli, saj je za razumevanje matematike zelo pomembno sprotno reševanje naloge po korakih s sprotno učiteljevo razlago.

Glede ocenjevanja je bilo stanje podobno kot ob prvem zaprtju, le da so učenci poslali izdelek in počakali na klicu. Tudi tukaj se je zgodilo, da je kdo odšel iz klica, a redko. Velikokrat se je izklapljal kamera in zvok. Nekateri so res imeli doma polno hišo in so zvok morali imeti izklopljen in v takih primerih ustreznost ocenjevanja ni optimalna. Ocene so bile pri večini zelo dobre. Ocenilo se je tudi projektno delo, ki so ga učenci izvedli v parih ali individualno (podatki). Prav tako, kot ob prvem zaprtju, so nekateri delali zelo dobro in je njihovo znanje ob zaključku ustrezno, spet drugi pa ne in je njihovo znanje zadovoljivo.

3. Zaključek

Predstavljeni pristopi so pripomogli (vsaj deloma) k boljšemu znanju učencev. Nekateri so odlično sodelovali, drugi spet ne. Nekateri so bili željni sodelovanja in znanja in ob pomoči aktivno iskali načine za boljše delo. V vsakem primeru je namen predvsem ta, da se učenci naučijo razmišljati in postanejo samostojni, kar je tudi smisel novodobnih pristopov k učenju ter jih prenesejo v vsakdanje življenje. Še vedno je veliko odprtega pri šolanju na daljavo. Tako kot učenci, se tudi učitelji pri takšnem delu učimo in širimo svoja obzorja. Ob prehodu na poučevanje na daljavo, je bil eden izmed ciljev ustvariti učno okolje, v katerem bo vsak od njih našel smisel zase. Učenci s slabšo domačo podporo, so žal bili nekoliko prikrajšani, vendar smo se kljub temu za njih vsi na šoli, še toliko bolj zavzeli. So se pa učenci urili v usvajanju tehničnih veščin dela z računalnikom, sprejemanju odgovornosti za svoje delo in se tudi učili drug od drugega, saj je bilo stika na daljavo med njimi verjetno še več kot sicer. Njihova motivacija je žal skozi čas upadala. Če primerjamo način dela na daljavo ali v šoli se bistveno razlikujeta. Na

daljavo je večina frontalno dela in ni direktnega stika z učencem. Delo v paru, ki je tudi bilo izvedeno je drugačno kot v šoli. Potrebno je več povezovanja med učenci, kar ocenjujem kot dobro. Metoda projekcije snovi, z različnimi animacijami, se v živo ne izvaja tako pogosto. Je pa se na daljavo izkazala kot ustrezna. Metoda razprave je na daljavo manj ustrezna, saj kot že zapisano, učenci niso tako aktivni. Ocenjevanje znanja na daljavo, menim, da ni ustrezno. Mislim, da je potrebno raziskati na kakšen način bi lahko ta del izboljšali. Po mojih izkušnjah sklepam, da večina učencev potrebuje učiteljevo razlago v živo, čeprav na daljavo po mojem mnenju, prejmejo učiteljevo razlago boljše kot v živo. Kljub temu zaključujemo, da so rezultati dela v živo uspešnejši.

4. Literatura

- Bregar, L., Zagamajster, M. in Radovan, M. (2020). *Eizobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/eizobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Encyclopedia Britannica. (2020). *Encyclopedia Britannica, Inc.* Pridobljeno s <https://www.britannica.com/topic/Britannica-Online>
- Gerlič, I. (2002). *Didaktična izhodišča izobraževanja na daljavo*. V Gerlič, I., Debevc, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (ur.). *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo* (str. 83–92). Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko
- 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 covid-19 v Sloveniji*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2008). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), 182–185. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- SVIZ. (2020). *Šola na daljavo - nismo dobro pripravljeni*. Pridobljeno s <https://www.sviz.si/izobrazevanje-na-daljavo/>

Kratka predstavitev avtorja

Sergej Tratnik je profesor matematike in proizvodno-tehnične vzgoje. Diplomiral je leta 2004 na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Od leta 2004 je zaposlen na Osnovni šoli Bojana Iliča Maribor, kjer opravlja delo učitelja matematike. Svoje delo pa je v začetku dopolnjeval še ne dveh osnovnih šolah. Pri svojem delu ga vodi naklonjenost do učencev in želja, da bi jim posredoval to, kar sam ceni.

Ustno ocenjevanje znanja matematike na daljavo

Oral Assessment in Mathematics during Distance Learning

Teja Škrjanec

OŠ Davorina Jenka Cerklje na Gorenjskem
teja.skrjanec@osdj-cerklje.si

Povzetek

Pregovor pravi: Kar lahko storiš danes, ne odlašaj na jutri. Enako je veljalo tudi za ocenjevanje znanja pri matematiki v osnovni šoli. Glede na epidemiološke razmere, ki so krojile potek življenja in ga še vedno, je padla odločitev, da se z ocenjevanjem znanja pri matematiki prične čim prej, to je že v septembru 2020, saj menimo, da je učence lažje ocenjevati v šoli kot na daljavo. Vendar smo zaradi epidemiološke situacije šole ponovno zaprli. Priprave na ustno ocenjevanje znanja so bile izvedene že v šoli, zato je bil z učenci sklenjen dogovor, da se ustno ocenjevanje izvede na daljavo. V prispevku je predstavljeno, na kakšen način smo ustno ocenjevali učence preko Zooma, katere težave smo predvidevali in kako smo sproti reševali zaplete, ki so nastali. Podali smo tudi evalvacijo ocenjevanja in smernice za naprej.

Ključne besede: matematika, osnovna šola, ustno ocenjevanje, Zoom, ocenjevanje na daljavo.

Abstract

As the saying goes: Never put off until tomorrow what you can do today. The same applied to the assessment in Mathematics in a primary school. Considering the circumstances which shape our way of life the decision has been made to assess the students' knowledge as soon as possible, in the beginning of September 2020. It is the author's opinion that the students' knowledge is easier to assess in school as opposed to through distance learning. The schools, however, had closed before this could be carried out. As the preparation for the assessment has already been completed in school, the teacher and students reached an agreement to assess their knowledge remotely. The article describes the strategies the teacher employed to assess the students via Zoom, which obstacles she predicted and how she solved any complications that may have arisen on the spot. The author evaluated her work and set guidelines for the future.

Keywords: Mathematics, oral assessment, primary school, remote assessment, Zoom.

1. Uvod

Ko se je marca 2020 zgodilo zaprtje šol, smo bili učitelji in učenci vrženi v nov, neznan svet. Učitelji smo se morali znajti vsak po svoje, saj z ministrstva nismo dobili konkretnih navodil in usmeritev. Kmalu se je pokazalo, da poučevanje na daljavo ne bo muha enodnevnica. Kot šola nismo zavzeli enotnega stališča, na kakšen način in kako posredovati učno snov učencem, zato je vsak učitelj ubral svojo pot. V veliki meri sta prišli do izraza učiteljeva iznajdljivost in poznavanje sodobnih računalniških tehnologij. Teja Škrjanec (2020) je mnenja, da je pri matematiki ključna dobra razlaga, zato se je lotila snemanja video razlag, pri čemer si je pomagala s programi Screencast-O-Matic, Powerpoint in Youtube.

S časoma so prišle usmeritve s predmetnih skupin in z ministrstva o načinu dela, podajanju snovi, le o ocenjevanju znanja ni bilo napisanega nič. Ravno ocenjevanja pa smo se najbolj »bali«, saj nismo vedeli, na kakšen način ocenjevati, kako zagotoviti objektivnost ocenjevanja znanja, ali bo dejavnost ustrezno tehnološko podprta itd. Nenazadnje je aprila v poštne nabiralnike le priletel sklep ministrice, da se v šolskem letu 2019/20 znanje pri matematiki oceni najmanj trikrat in vsaj enkrat v drugem ocenjevalnem obdobju (Priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja v osnovni šoli v času izvajanja pouka na daljavo, 2020). Za nas je to pomenilo, da imamo dovolj ocen in učencev na daljavo ni treba ocenjevati. Našlo pa se je nekaj učencev, ki zaradi različnih odsotnosti v drugem ocenjevalnem obdobju niso imeli ocene. Za razliko od drugih (Demič, 2021), smo se odločili, da bomo učence ocenjevali ustno. V nadaljevanju bo predstavljeno, kako so potekale priprave na ustno ocenjevanje znanja in nato ocenjevanje preko Zooma.

2. Priprave na ustno ocenjevanje znanja 2019/20

Z učenci in njihovimi starši smo komunicirali preko elektronske pošte, zato smo na njihove naslove poslali sporočilo, prikazano na sliki 1. V njem smo obrazložili situacijo glede ocenjevanja. Napovedali smo način in termin ustnega ocenjevanja znanja, pred tem pa še preverjanje znanja.

Spoštovani starši in Mojca,

ker nisi pisala drugega pisnega ocenjevanja znanja, v drugi konferenci nimaš pri matematiki ocene. Zato boš snov, ki bi jo morala pisati, ustno vprašana. Vprašana boš v ponedeljek, 11. 5. 2020, preko aplikacije Zoom. V prvem tednu po počitnicah se bova najprej preko aplikacije Zoom poklicali, da bom preverila tvoje znanje in da boš videla, kako se Zoom uporablja (o točnem datumu te bom še obvestila).

V priponki pošiljam snov, ki pride v poštev za ocenjevanje, skupaj s preverjanjem in rešitvami.

Prosim za potrditev prejema sporočila.

V primeru nejasnosti, težav, me pokličite preko Skype-a (ime Teja Škrjanec), preko klepeta ali videa v Gmailu, Facebook-a (ime Učiteljica Teja Škrjanec).

Lep pozdrav,
učiteljica Teja Škrjanec

Slika 1: Sporočilo učencem in staršem o ocenjevanju znanja

Pred ocenjevanjem znanja smo izvedli preverjanje znanja. Učencem smo poslali povezave, ki so jim omogočale dostop do aplikacije Zoom. Aplikacija nudi možnost uporabe table, na katero lahko pišejo tako učitelj kot učenci. Najprej smo učence naučili, kako se tabla uporablja. Ker je na tako tablo težje pisati kot na šolsko tablo, so učenci uporabljali tudi navadne bele liste. Nanje so reševali naloge in jih preko računalniške kamere pokazali učiteljici.

Prva morebitna težava, ki smo jo predvidevali, je bila uporaba kamere. Vsi računalniki je namreč nimajo, zato smo ponudili tudi možnost dostopa do aplikacije z uporabo mobilnega telefona. Tu se je pojavila težava (pre)majhnega zaslona, zato uporaba table ni prišla v poštev.

Ti učenci so zapiske pisali na prazen list papirja in ga nato obrnili h kameri. Naslednja težava je bila prekinitve povezave. Učencem smo dali navodilo, da v tem primeru ponovno kliknejo na povezavo, naj jih ne bo strah, saj jih bo učiteljica počakala. Največ preglavic nam je povzročala časovna omejitev, saj se je video konferenca po 40 minutah iztekla, zato smo vsakemu učencu morali pripraviti unikatno povezavo in paziti na časovni okvir.

3. Ustno ocenjevanje znanja 2019/20

Pred ocenjevanjem znanja smo učencem in staršem poslali natančna navodila, v katerih so bili navedeni povezave za vstop v Zoom, dovoljeni pripomočki, postopanje v primeru prekinitve povezave, (ne)uporaba mobilnega telefona in odsotnost ostalih udeležencev. Vsak učenec je bil ocenjen posebej, k ocenjevanju smo povabili tudi drugo učiteljico matematike, da je bilo vse skupaj bolj relevantno. Ker Zoom omogoča tudi snemanje video konferenc, smo ocenjevanja tudi snemali zaradi morebitnih pritožb na ocenjevanje. Na sliki 2 je prikazana udeležba dveh učiteljic in učenca, ki v kamero kaže rešitev enega izmed ustnih vprašanj, ki ga je rešil na list.



Slika 2: Učiteljici in učenec med ustnim ocenjevanjem na Zoomu

Ocenjevanje je potekalo po načrtu. Vsi učenci so bili vprašani znotraj časovnega okvira, nihče ni imel premalo časa za odgovarjanje. Težave s povezavo je imela le ena učenka, ki se ji ni uspelo pravočasno prijaviti v Zoom. V primeru tehničnih težav so imeli učenci navodilo, da takoj pošljejo sporočilo učiteljici, kar je učenka tudi storila. Določili smo ji nov termin, ki se ga je udeležila brez težav. Pri enem učencu smo zaznali, da ima pomoč, saj v prostoru ni bil sam. Ocenjevanje smo prekinili, določili nov datum ter o dogodku obvestili razrednika in starše. Pri enem učencu je bila internetna povezava nekoliko slabša, saj je govor zaostajal za sliko ali pa je bil govor na trenutke prekinjen. Spraševanje je zato potekalo nekoliko počasneje.

Čeprav smo na daljavo ocenili le nekaj učencev, smo ugotovili, da je tako ocenjevanje precej bolj naporno: potrebnega je več časa, da je učenec izprašan, pripetijo se lahko težave s povezavo ali druge tehnične težave, kot so (ne)funkcionalnost kamere in mikrofona, najtežje pa je zagotoviti, da so učenci v prostoru res sami in nimajo »plonkcev« – tu gre pač za zaupanje med učencem in učiteljem.

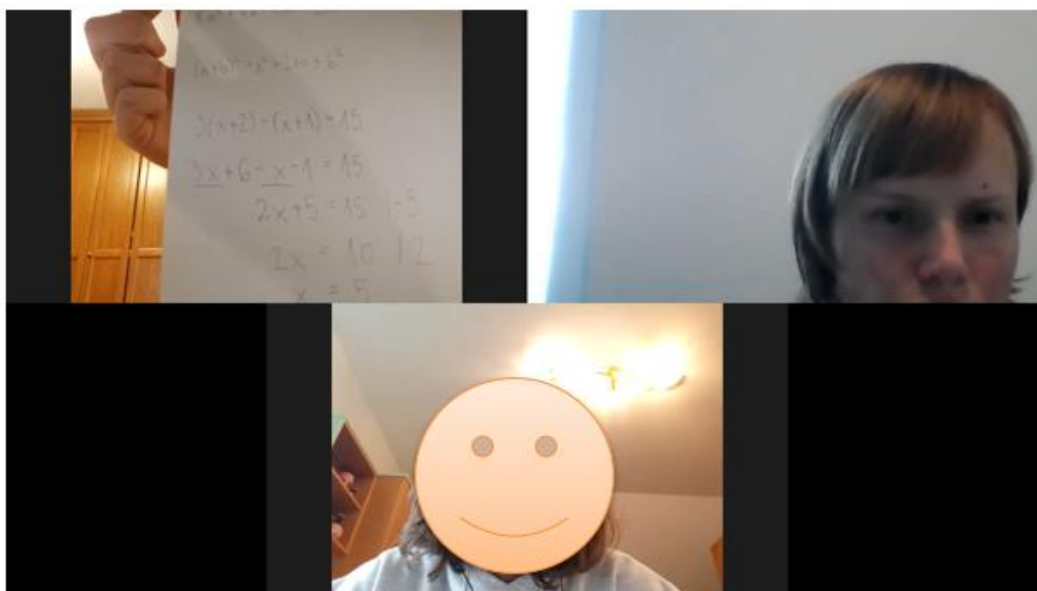
4. Priprave na ustno ocenjevanje znanja 2020

Šolsko leto 2020/21 smo začeli polni upanja, da se situacija iz prejšnjega leta ne bo ponovila. Kljub temu smo načrtovali, da z ustnim ocenjevanjem pričnemo čim prej. V šoli smo tokrat nastopili enotno, saj smo komuniciranje z učenci prenesli v Arnesove učilnice. V septembru smo učence naučili rokovanja z omenjenimi učilnicami, omogočene smo imeli tudi časovno neomejene video konference, prav tako preko Zooma, ki je bil sedaj v Arnesovi domeni. Oktobra smo pri pouku začeli s pripravami na ustno ocenjevanje znanja, vendar tudi tokrat sreča ni bila na naši strani, saj so napovedali ponovno zaprtje šol. Z učenci smo se dogovorili, da ustno ocenjevanje izvedemo na daljavo.

5. Ustno ocenjevanje znanja 2020

Učenci so oblikovali seznam za ocenjevanje, ki smo ga objavili tudi v spletni učilnici, skupaj z navodili za ocenjevanje. Tokrat sta bila vprašana hkrati dva učenca, navzoča pa je bila le ena učiteljica. Povezava do video konference je bila ena sama, saj je bil Zoom sedaj brez časovne omejitve. Učenca, ki sta bila vprašana, sta morala ob določeni uri vstopiti v Zoom. Lahko sta dostopala preko računalnika ali pametnega telefona. Obvezni sta bili uporabi kamere in mikrofona. Učenci so potrebovali še dva prazna lista papirja, svinčnik, radirko, nalivno pero ali kemični svinčnik in geotrikotnik. Med spraševanjem ni bilo dovoljeno uporabljati matematičnega zvezka, učbenika in »plonkcev«. V prostoru so morali biti sami, brez drugih udeležencev. V primeru prekinitve povezave, so še enkrat kliknili na povezavo. Če so nastopile tehnične težave, so morali učenci takoj obvestiti učiteljico.

Ustno ocenjevanje dveh učencev je trajalo eno uro. Najprej je bil vprašan en učenec, naloga drugega je bila, da pozorno spremlja in posluša odgovore, lahko pa zraven tudi rešuje naloge. Nato sta učenca vlogi zamenjala. Slika 3 prikazuje učenko, ki na listu papirja kaže potek reševanja naloge, učenko, ki posluša in učiteljico.



Slika 3: Učiteljica in učenki med ustnim ocenjevanjem na Zoomu

Ocenjevanje je potekalo brez večjih težav. Vsi učenci so se dosledno držali terminov, upoštevali so navodila, zaznali nismo nobenih kršitev, le ena učenka je imela tehnične težave.

Na ocenjevanje se je prijavila s pametnim telefonom, na katerem je imela težave z internetno povezavo. Nato ga je zamenjala za računalnik in težav ni bilo več. Opazili smo, da je učenka nervozna zaradi nastale situacije, zato smo jo najprej pomirili, nato pa začeli z ocenjevanjem.

6. Zaključek

Ustno ocenjevanje na daljavo terja od učitelja več časa za pripravo in izvedbo kot v šoli. Potrebna je tudi nekaj računalniškega znanja, da vse poteka čim bolj nemoteno, kljub temu na določene stvari, kot so npr. internetna povezava, ne moremo vplivati. Težko je zagotoviti enake pogoje za vse učence, saj je vsak učenec ocenjen na svojem domu, kjer ne vidimo, kaj se dogaja v okolici, saj kamera ne snema celotnega prostora. Ugotavljamo, da je večini učencev ocenjevanje na daljavo manj stresno, saj so v domačem okolju, skrb pa izražajo glede morebitnih slabih internetnih povezav. Opažamo, da ocene, ki so bile pridobljene na daljavo, ne odstopajo bistveno od ocen, ki so jih učenci dosegli v šoli, zato smo mnenja, da je bilo ustno ocenjevanje znanja izvedeno korektno in enakovredno za vse učence. Predlagamo, da ocenjevanje ne poteka samo med učiteljem in učencem, ampak poleg povabimo še drugega učitelja ali učenca, da imamo priče ob morebitnih ugovorih na oceno. Ker Zoom omogoča snemanje video konferenc, lahko dejavnost tudi posnamemo.

Predvidevamo, da bo glede na negotove razmere v svetu, ocenjevanje na daljavo tudi v prihodnje aktualno. Iz opisanih primerov vidimo, da je ocenjevanje na daljavo izvedljivo, se pa postavlja vprašanje o regularnosti. Vendar kot pravi rek, da nam matematika daje pogum, da za vsak problem obstaja rešitev, tako bomo morali tudi učitelji zbrati pogum in se spopasti z ocenjevanjem na daljavo.

7. Literatura

Demič, R. (2021). *Ocenjevanje znanja z Google obrazci*. Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_prispevkov_konference_EDUizziv_Junij_2021.pdf

Škrjanec, T. (2020). *Poučevanje matematike na daljavo: Je to sploh mogoče?* Prispevek predstavljen na mednarodni strokovni konferenci Izkušnje in izzivi vzgoje in izobraževanja v času epidemije. Prispevek pridobljen s <https://books.mib.si/sl/publikacije/ostale-publikacije/izkusnje-izzivi-vzgoje-izobrazevanja-v-casu-epidem/>

Zavod za Republike Slovenije za šolstvo. (2020). Priporočila za preverjanja in ocenjevanje znanja v osnovni šoli v času izvajanja pouka na daljavo, portal GOV.SI.

Kratka predstavitev avtorja

Teja Škrjanec je pred desetimi leti diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani kot profesorica matematike in tehnike. Na Osnovni šoli Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem poučuje matematiko ter tehniko in tehnologijo. Veliko časa posveča pripravam učencev na tekmovanja iz matematike in logike. Posega po sodobnih informacijskih tehnologijah v želji, da bi učencem še bolj približala čar matematike in jih s tem še dodatno motivirala.

Učni list z dinamično geometrijo

Worksheet with Dynamic Geometry

Ines Makovec

Osnovna šola Otočec
inesm.makovec@gmail.com

Povzetek

Pri poučevanju matematike težimo h konstruktivističnemu pristopu poučevanja – želimo, da so učenci aktivni, motivirani za delo in z raziskovanjem pridobijo nova znanja. Projekt je zasnovan kot učni list s konstrukcijami v GeoGebri, kjer učenci premikajo drsnike ali posamezne točke. Namenjen je učencem 7. razreda devetletne osnovne šole, ko morajo učenci osvojiti pojem simetrale daljice in kota ter načrtati in rešiti preproste konstrukcijske naloge. Po reševanju delovnega lista učenec zna konstruirati in opisati simetralo kota (razlaga); ve, da simetrala kota razdeli kot na dva enaka dela (1. naloga); ve, da so vse točke na simetrali enako oddaljene od obeh krakov kota (2. naloga); zna opisati konstrukcijo načrtovanja trikotniku včrtanega kroga (3. naloga) in ugotovi, da se v vsakem poljubnem štirikotniku simetrale kotov ne sekajo v isti točki. (6. naloga).

Ključne točke: dinamična matematika, GeoGebra, geometrija 7. razreda, simetrala daljice in kota.

Abstract

When teaching we strive for a constructivist approach to teaching - we want students to be active, motivated to work and gain new knowledge through research. The project is designed as a worksheet with constructions in GeoGebra, where students move sliders or individual points. It is intended for students in the 7th grade of nine-year primary school, when students must master the concept of line and angles bisector, and plan and solve simple construction tasks. After solving the worksheet, the student is able to construct and describe the angle bisector (explanation); knows that the angle bisector divides the angle into two equal parts (Task 1); knows that all points on the bisector are equidistant from both rays of the angle (Task 2); can describe the construction design of an incircle of a triangle (Task 3) and find that in quadrilateral the angle bisectors do not necessarily intersect at the same point. (Task 4).

Key words: dynamic math, GeoGebra, geometry of the 7th class, line and angles bisector.

1. Uvod

Pristopi poučevanja se konstantno spreminjajo. Od klinopisa preko papirusa in knjig do računalnikov, tablic in mobilnih telefonov. Informacijska komunikacijska oprema nam je prinesla možnost uporabe različnih programov, ki nam lahko močno olajšajo delo (Rebolj, 2008). Z njimi lahko prikažemo več različnih primerov, simulacij, animacij; učenci pa lahko z njihovo pomočjo sami raziskujejo in prihajajo do spoznanj, hkrati pa pridobivajo nove veščine.

V nadaljevanju bomo predstavili uporabo programa Geogebra s pomočjo katerega smo ustvarili učni list z dinamično geometrijo za samostojno raziskovanje učencev v 7. razredu osnovne šole pri pouku matematike.

2. Načini poučevanja pri matematiki

Dandanes je pri poučevanju matematike velik poudarek na konstruktivistični teoriji učenja, samostojnosti učencev in njihovi motivaciji za delo. Teorija zagovarja konstrukcijo (izgradnjo) znanja z lastno aktivacijo na podlagi že obstoječega znanja in osmišljanja lastnih izkušenj. Pri matematiki tako dovolimo učencu, da naloge rešuje na svoj način, pri čemer mora biti postopek jasen. Posledično ima učenec večjo motivacijo za učenje. Kot učitelji moramo pri tem poznati njihovo predznanje, hkrati pa tudi prepričanja in vrednote, da ne bi prišlo do konfliktov v znanju (Magajna, 2011).

Kot pristop uporabimo učenje s preiskovanjem. To pomeni, da učenci opazujejo pojave, zastavljajo vprašanja, iščejo matematične in naravoslovne poti do odgovorov (kot so izvajanje poskusov, sistematično nadzorovanje spremenljivk, risanje diagramov, računanje, iskanje vzorcev in odnosov, postavljanje hipotez, posploševanje), interpretirajo in vrednotijo svoje rešitve, jih predstavijo in o njih razpravljajo. Pri celotnem postopku so izredno aktivni ter imajo tako večjo motivacijo za učenje.

Danes se običajno geometrija poučuje tako, da učitelj s svojim nerodnim, velikim orodjem, riše po tabli. Tako sicer učenci vidijo posamezne korake zelo nazorno, vendar pa učitelj ne more predstaviti veliko primerov, ker za risanje porabi preveč časa. Hkrati tudi učenci niso aktivni, saj samo prerisujejo s table. Zato je bil ustvarjen dinamični učni list, da učenci sami spoznavajo zakonitosti in so aktivni pri izgradnji svojega znanja.

3. Geogebra

Geogebra je prostodostopen program za dinamično geometrijo, ki vsebuje ogrodja za konstruiranje grafov, tabel, risanje geometrije, 3D konstrukcije in še mnogo več. Vsako točko, vektor, daljico, premico ali funkcijo lahko nato dinamično spreminjamo – jo premaknemo. To pa pomeni, da dobimo popolnoma nove oblike in hitro lahko prikažemo veliko različnih primerov (Geogebra)

Učenci ne potrebujejo posebnega poznavanja programa GeoGebre, saj je delovni list, narejen tako, da morajo samo premikati drsnike, ali pa samo eno točk ter s premikanjem ugotavljajo različne zakonitosti. Drsnik lahko premikamo z miško, ali pa kliknemo nanj in ga premikamo s puščicami

Učenci lahko Geogebro uporabljajo tudi za pomoč pri reševanju domačih nalog, da narišejo graf funkcije ter se tako preverijo, če je njihova kreacija v zvezku pravilna.

4. Učni list

Na začetku vsake naloge so napisana navodila za reševanje posamezne naloge in url povezava do dinamične geometrije. Pri vsaki nalogi so napisane tudi usmeritve pri razmišljanju, da učenci pridejo do zelenih spoznanj.

Pri delovnem listu je upoštevana notranja diferenciacija, predvidoma bo večina učencev rešila prvih pet nalog, ki so vodene s stopnjevanjem drobljenih ciljev. Učno sposobnejši pa se lahko preizkusijo v matematičnem raziskovanju, ki je v nalogi 6.

Pri risanju grafov so uporabljene različne barve in debeline črt, zato da bi bili grafi bolj privlačni, hkrati pa so tudi lažje berljivi. Učenci, ki so bolj vidni tipi, si bodo zato tudi bolje predstavljali.

5. Učni cilji povezani z dano učno temo

Učni list je namenjen učencem 7. razreda devetletne osnovne šole. Sicer se učenci spoznajo s pojmom simetrala že v nižjih razredih, vendar šele v 7. razredu učenci osvojijo pojem simetrale, daljice in kota ter načrtati in rešiti preproste konstrukcijske naloge.

Učenec po reševanju delovnega lista:

- Zna konstruirati in opisati simetralo kota (razlaga)
- Ve, da simetrala kota razdeli kot na dva enaka dela (1. naloga)
- Ve, da so vse točke na simetrali enako oddaljene od obeh krakov kota (2. naloga)
- Zna opisati konstrukcijo načrtovanja simetrale kota (3. naloga)
- Zna opisati konstrukcijo načrtovanja trikotniku včrtanega kroga (4. naloga)
- Ve, da lahko vsakemu trikotniku včrtamo krog (5. naloga)
- Ugotovi, da se v vsakem poljubnem štirikotniku simetrale kotov ne sekajo v isti točki. (6. naloga)

(Učni načrt Matematika, 2021)

DELOVNI LIST: Simetrala kota

Osnovna šola, 7. razred

1. NALOGA

S spreminjanjem vrednosti α na <https://www.geogebra.org/m/BtpP2Pwy> dopolni tabelo.

α	β	γ
60°		
32°		
92°		
46°		
90°		

Kaj opaziš? Kakšne so vrednosti pri β in γ glede na kot α ?

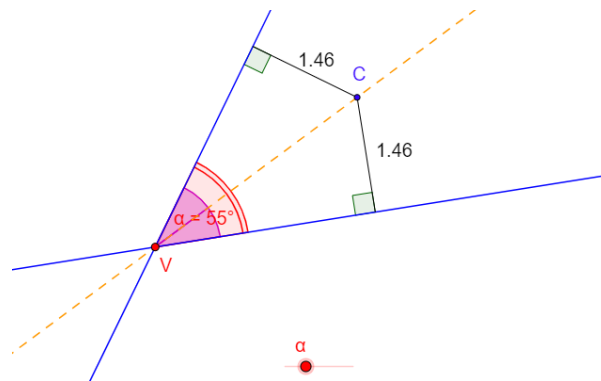
2. NALOGA

S pomočjo premikanja točke C , ki leži na simetrali kota, kot je videti na sliki 1, ugotovi pravi odgovor. S premikanjem drsnika α lahko spreminjate tudi velikost kota α .

<https://www.geogebra.org/m/Nv5W6zMW>

Vse točke na simetrali kota so od kraka kota oddaljene:

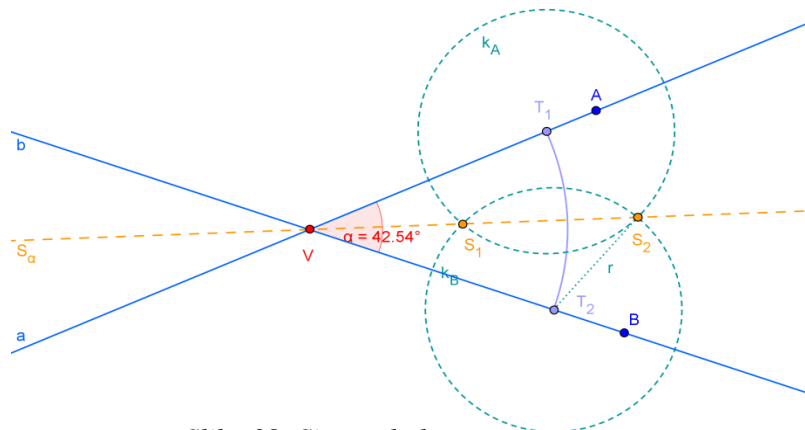
- Enako
- Ob zgornjega kota več kot od spodnjega
- Od spodnjega kota več kot od spodnjega
- S pomočjo te animacije ne morem ugotoviti



Slika 37: Točke na simetrali

3. NALOGA

Po spodnjih navodilih nariši natančno konstrukcijo simetrale kota kot je prikazano na sliki 2.



Slika 38: Simetrala kota

Simetralo kota α (oziroma kota AVB) konstruiramo v petih korakih:

- Narišemo dve premici, a in b , ki se sekata v skupni točki V (spomni se: premico določata dve neenaki točki) – modri premici
- V točko V zapišemo šestilo in s poljubnim polmerom narišemo lok med premicama a in b , ter tako dobimo točki T_1 in T_2 .
- V točko T_1 , na premici a , zapičimo šestilo in narišemo krožnico k_A s polmerom r . Paziti moramo samo, da je r večji od polovice razdalje med T_1 in T_2 . – črtkani krožnici v modri barvi

4. Ponovimo korak 3 v točki T_2 . POZOR r mora biti enak.
5. Skozi presečišči krožnic k_A in k_B , ki smo ju označili z S_1 in S_2 , narišemo premico, ki razpolovi kot AVB na enaka dela. Dobimo simetralo kota S_α . – oranžna črtkana premica.

4. NALOGA

Na drugo stran lista zapiši podrobno konstrukcijo načrtovanja trikotniku včrtanega kroga, če veš, da je $c=6$, $a=4$, $b=5$. Naj bodo posamezni koraki jasni in natančni. Konstrukcijo tudi nariši.

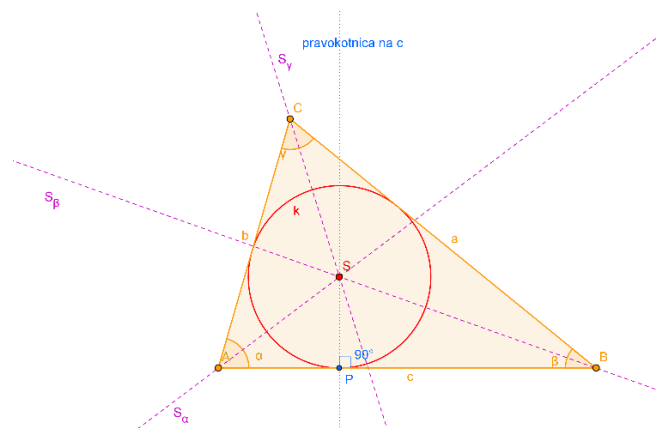
Pomagaj si s koraki načrtovanja pri 3. nalogi.

5. NALOGA

S premikanjem oglišč trikotnika (slika 3) na <https://www.geogebra.org/m/fkWdEXZ9> izpolni spodnjo tabelo.

Ali lahko krog včrtamo vsakemu trikotniku?

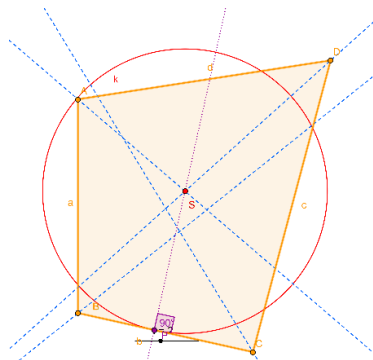
A	b	c	Lahko včrtamo?



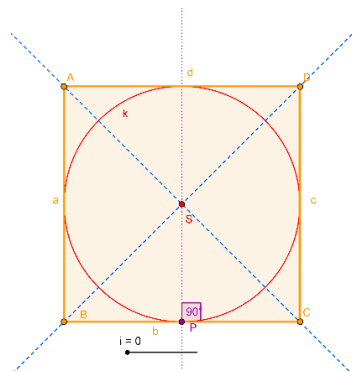
Slika 39: Trikotniku včrtana krožnica

6. NALOGA

Ali lahko poljubnemu štirikotniku vedno včrtamo krožnico? Dva primera štirikotnikov sta na sliki 4 in sliki 5, pomagaj si z orodjem na <https://www.geogebra.org/m/xjhmvgf7> Svoje ugotovitve utemelji.



Slika 4: Poljubnemu štirikotniku včrtana krožnica



Slika 5: Popolnemu štirikotniku včrtana krožnica

6. Zaključek

Geogebra je odličen pripomoček za dinamično geometrijo, ki nam s pomočjo drsnikov in premikanjem točk spreminja like in grafe dobesedno pred očmi. Tako učenci lažje dojamajo pomen posameznih komponent funkcij, na primer pomen vodilnega koeficienta, smernega koeficienta pri linearni funkciji. Omogoča nam na preprost in hiter način prikaza velikega števila primerov grafov, ko bi za risanje na tabli potrebovali ogromno količino časa.

Če želimo, da učenci sodelujejo, morajo biti aktivni. S preprostim premikanjem drsnikov in točk pa lahko sami spoznavajo zakonitosti geometrije.

7. Literatura

- Magajna, Z. (študijsko leto 2011/2012). *Zapiski predavanj Osnove didaktike matematike*, Pedagoška fakulteta UL, Ljubljana
- Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Maribor: Dravska tiskarna Maribor
- Nančovska Šerbec, I. (študijsko leto 2011/2012). *Zapiski predavanj IKT za poučevanje računalništva*, Pedagoška fakulteta UL, Ljubljana
- Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta
- Program Geogebra. (2021) Pridobljeno s <https://www.geogebra.org/>
- Geogebra. (2021). Pridobljeno s <https://sl.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>
- Učni načrt Matematika. (2021) Pridobljeno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf, 45-46

Predstavitev avtorja

Ines Makovec je magistrica profesorica poučevanja matematike in računalništva. Zaposlena je na OŠ Otočec kot učitelj matematike in računalniških predmetov ter računalničar organizator informacijskih dejavnosti.

Didaktični pripomoček za učenje delov celote

Didactical Tool for Learning Parts of the Whole

Katarina Čamernik

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
katarina.camernik@zgnl.si

Povzetek

V vsakdanjem življenju matematiko uporablja večina ljudi, ne glede na okoliščine, možnosti, sposobnosti, in ne glede na to, ali se prisotnosti matematike v svojih početjih zaveda ali ne. Matematika je tudi v osnovni šoli s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom splošno-izobraževalni predmet. Pouk matematike naj bi v širšem pomenu razvijal in gradil različne spoznavne, pojmovne in miselne procese, hkrati pa tudi oblikoval in razvijal sposobnosti za ustvarjalno dejavnost učenca. Kako vse to dosežemo pri pouku matematike z učenci z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi? Kot primer podajamo učno uro o ulomkih znotraj sklopa aritmetike in algebre, kjer učence pri uri spodbujamo k opazovanju, primerjanju in izražanju lastnih izkušenj s konkretnimi primeri iz vsakdanjega življenja. Učenci se učijo s pomočjo svoje lastne aktivnosti, učitelj pa je tisti, ki jim pri tem pomaga, jih usmerja, vzpodbuja in prireja pogoje za delo. Skupaj z učenci smo izdelali tudi preprost učni pripomoček, s katerim so spoznavali dele celote. Namen ure je bil dosežen. Učenci so bili motivirani, usvojili so znanje in pridobili nov učni pripomoček, s katerim bodo lažje priklicali svoje usvojeno znanje.

Ključne besede: deli celote, matematika, motivacija, učenci s posebnimi potrebami, učni pripomoček.

Abstract

In everyday life, mathematics is used by most people, regardless of the circumstances, the possibilities, the abilities that the individual has, and whether they are aware of the presence of mathematics in their doings. Mathematics is also a general educational subject in a primary school with an adapted educational program with a lower educational standard. In the wider sense, in mathematics classes, pupils are supposed to be developing and building various cognitive, conceptual and thought processes, as well as developing the skills for their creative activity. How do we achieve all this in math classes, with students with lower cognitive abilities? As an example, we present a lesson within a set of arithmetic and algebra – learning fractions. In these classes, students are encouraged to observe, compare, and express their own experiences with concrete everyday examples. They learn through their own activities, and the teacher helps them, guides them, encourages them, and organizes the working conditions. Together with the students, we also built a simple learning tool to help them learn about parts of the whole. We find that the purpose of the math class was achieved. Students were highly motivated, acquired new knowledge and now have a new learning tool to help them summon their knowledge.

Key words: learning tool, mathematics, motivation, parts of the whole, students with special needs.

1. Uvod

V vsakdanjem življenju matematiko uporablja večina ljudi, ne glede na okoliščine, možnosti, sposobnosti, in ne glede na to, ali se prisotnosti matematike v svojih početjih zaveda ali ne. Matematika je tudi v osnovni šoli s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom splošno-izobraževalni predmet. Pouk matematike v širšem pomenu razvija in gradi različne spoznavne, pojmovne in miselne procese, hkrati pa oblikuje in razvija sposobnosti za ustvarjalno dejavnost učenca. Pri tem se ne ukvarjamo samo s kognitivnim področjem učenčeve osebnosti, ampak tudi z afektivnim in psihomotoričnim. Le takšen pristop poučevanja matematike prispeva k razvoju celostne učenčeve osebnosti.

Pouk matematike naj bi tudi sicer potekal tako, da se v čim večji meri uresničujejo splošni, specifični in operativni cilji pouka.

Izbrali smo učno uro znotraj sklopa aritmetike in algebre. Učence spodbujamo k opazovanju, primerjanju in izražanju lastnih izkušenj. Učenci se učijo s pomočjo svoje lastne aktivnosti, učitelj pa je tisti, ki mu pri tem pomaga, ga usmerja, vzpodbuja in mu prireja pogoje za delo. Le učenec, ki ima zagotovljene ustrezne potrebne pogoje za delo, je lahko dovolj motiviran za delo. Namen je, da do konca šolanja učenci usvojijo uporabno matematiko, ki jim bo koristila v vsakdanjem življenju.

V predstavljeni učni uri so učenci spoznavali dele celote, in sicer polovice in četrtine, tako kot zahteva učni načrt (Irt M., idr., 2021).

Učili so se:

- deliti celoto na dele;
- poimenovati dele celote;
- na modelu in sliki pokazati celoto ali del celote;
- zapisati dele celote z ulomkom;
- poimenovati in pokazati dele ulomka;
- izračunati dele celote v okviru poštevanka števil 2 in 4.

2. Opis populacije učencev v razredu

Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju imajo v primerjavi z vrstniki kvalitativno drugačno kognitivno strukturo, ki se kaže v počasni sposobnosti generalizacije in konceptualizacije, omejenih spominskih sposobnostih, težavah v diskriminaciji, sekvencioniranju, omejenem splošnem znanju in bolj konkretnem kot abstraktnem mišljenju. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti je omejena tudi njihova sposobnost reševanja problemov. Na področju komunikacije imajo ti učenci težave v artikulaciji in tudi receptivne ter ekspresivne težave. Njihov socialni razvoj poteka tako kot pri vrstnikih, le prehod iz ene faze v drugo je počasnejši in včasih bolj zapleten, ker imajo slabše razvite socialne spretnosti, manj so kritični do drugih učencev in se nagibajo k nezrelemu presojanju socialnih situacij. Dokazano je, da je proces dozorevanja teh učencev upočasnen, zato pri tem potrebujejo pomoč in vodenje, zlasti pa učenje socialnih veščin, ki jim bodo po končanem šolanju omogočile lažjo vključitev v širše socialno okolje. V času šolanja v primerjavi z vrstniki ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda, potrebujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, njim prilagojene metode ter ustrezne kadrovske in druge pogoje (Uradni list RS, 2021). Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju so osebe, ki imajo tako znižane učne sposobnosti, da potrebujejo posebno učno-vzgojno pomoč. Kažejo se primanjkljaji tudi na senzomotoričnem področju in pridobivanju splošnega znanja. Težave imajo pri načrtovanju in/ali organizaciji. Miselni procesi potekajo na konkretni ravni in ne

toliko na abstraktni. Uporabljajo preprost jezik in se slabše odzivajo v socialnih okoliščinah (Vovk Ornik, 2015).

3. Inkluzija

In kaj pomeni pojem inkluzija? Inkluzija nadomešča pojem integracija, ki se je v slovenskem šolskem prostoru že uveljavil. Z integracijo navadno mislimo prilagajanje posameznika (otroka s posebnimi potrebami) šolskemu okolju. Inkluzija naj bi dala večji poudarek na prilagajanje okolju, ne samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsakemu otroku posebej. **In prav z vključevanjem otrok, ki so drugačni in ki od vzgojiteljev in učiteljev zahtevajo posebne prilagoditve, se ukvarja inkluzivna pedagogika.** Prav to sprejemanje posebnosti vsakega posameznika in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela vsakemu posamezniku je bistvo inkluzije. V šolski praksi pa smo priča tudi različnim težavam, s katerimi se spopadajo učitelji in so povezani z inkluzijo. Ob učencih s posebnimi potrebami se učitelji pogosto čutijo nemočne, saj ne vedo, kako organizirati učni proces, katere metode, oblike in učna sredstva uporabiti, da bo za otroke lažje in uspešnejše, kako naj organizirajo vzgojno-izobraževalni proces, da bo prilagojen ne le drugačnemu otroku, pač pa vsakemu otroku posebej (Cenčič M, Opara B., 2017). Dejstvo je, da je vsak otrok drugačen in da je ta drugačnost kakovost, ki nas bogati. Prilagoditev šolskega in učnega procesa vsakemu otroku pa je inkluzija.

4. Potek ure

Z učenci smo spoznavali dele celote. Ura je bila zasnovana tako, da smo šli od konkretnega k abstraktnemu. Učitelj jih je ves čas vodil s pomočjo primerov iz učbenika in učenci so aktivno sodelovali (Stare, 2017):

Najprej smo na polovice in četrtine rezali jabolka. Potem so učenci ugotavljali, koliko polovic je celota (Slika 1) in koliko četrtin jabolka sestavlja celoto.



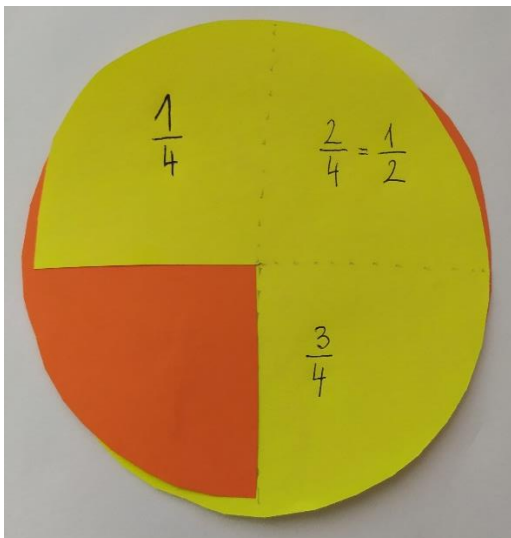
Slika 1: Dve polovici jabolka

Na koncu je sledil še grafični prikaz in zapis ulomka na tablo in v zvezek (Slika 2). Primerjali smo tudi zapise: dve četrtini in ena polovica ter štiri četrtine in dve polovici s celoto.



Slika 2: Grafični prikaz in matematični zapis

Za lažje pomnjenje snovi so učenci samostojno izrezali dva enaka kroga v različnih barvah ter tako sami izdelali učni pripomoček za ponazoritev ulomkov (Slika 3).



Slika 3: Didaktični pripomoček

Podobno smo na dele delili tudi čokolado. Grafično smo prikazali še štirikotnike (pravokotnik in kvadrat) ter jih delili na četrtine in polovice ter dele celote zapisali z ulomkom.

5. Zaključek

V razredu nenehno skrbimo, da imamo na voljo ustrezne materialne vire in didaktične pripomočke, zaradi česar je snov zanimivejša in ima uporabno vrednost. Naša prioriteta je, da učencem pomagamo pri izgradnji njihove samopodobe in spretnosti za nadaljnje življenje, da spodbujamo tako njihov akademski kot socialni napredek, da jih opolnomočimo za samostojno življenje. Učenci potrebujejo veliko vzpodbude, s katero jih motiviramo za sodelovanje pri pouku. Pozornost je kratkotrajna, saj jih hitro vse zmoti. Potrebujejo prilagojeno podajanje snovi, od konkretnega k abstraktnemu, torej od rezanja jabolka na polovice, četrtine, osmine,

do zapisa delov celote v obliki ulomka. Če jih učitelj vodi in če učenci samostojno in aktivno sodelujejo pri uri, si boljše zapomnijo snov, kot če novo snov zgolj pišemo na tablo in jo razlagamo. Potrebujejo izkušnjo samostojnega raziskovanja, hkrati pa krepimo še fino motoriko. Učenci si na konkretnih in življenjskih primerih zapomnijo bistveno več, nato pa je seveda potrebno konstantno ponavljanje že usvojene snovi.

Namen ure je bil dosežen. Učenci so bili motivirani, usvojili so znanje, poznajo in uporabljajo pomen ulomka v vsakdanjem življenju (polovica kruha, ura je četrt čez tri itd.), vedo, da je ulomek zapis dela celote. Imajo pa tudi učni pripomoček, ob katerem bodo lažje priklicali svoje usvojeno znanje.

6. Literatura in viri

Stare, A. (2017). *Učbenik za 6. razred osnovne šole, prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*, Zavod RS za šolstvo.

Uradni list RS, št. 100/03 in 17/13, Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_z_NIS.pdf

Irt, M., Jeram, D., Klenovšek O., Kogej, M., Šimunič, Z., Galun, I. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/pp_nis_matematika-v2.pdf

Cencič, M., Opara, B. (2017). *Kaj je inkluzivna pedagogika?* Pridobljeno s https://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/2011050308395789/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/

Vovk Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok*. Elektronska knjiga. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Čamernik je profesorica matematike, zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer poučuje matematiko učence od 6. do 9. razreda v enakovrednem izobrazbenem standardu in v nižjem izobrazbenem standardu osnovnošolskega izobraževanja. Poučevanje učencev s posebnimi potrebami ji predstavlja poseben izziv.

Matematika na daljavo v prvem razredu

Distance Learning Math in First Grade

Martina Arbajter

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
martina.arbajter@oslasko.si

Povzetek

V prvem razredu je pri osvajanju matematičnih vsebin za učence ključnega pomena delo s konkretnimi materiali in učenje preko igre ter lastnih zaznav. Učenci ob vstopu v prvi razred doživljajo ogromno sprememb, kar jim že samo po sebi predstavlja velike izzive. Z oktobrsko epidemijo covid-19 so se šole ponovno zaprle praktično na začetku šolskega leta in pouk iz učilnice preselile v domove učencev. Pri matematiki smo v tem času začeli spoznavati števila in osvajati številske predstave. Pred nami se je pojavil velik izziv. Pri poučevanju prvošolcev se pri obravnavi novih vsebin vedno poslužujemo učenja preko igre, s pomočjo konkretnih materialov gradimo njihove zaznave in spodbujamo izkustveno učenje. Kako takšen način poučevanja prenesti v spletne učilnice in v domače okolje? V prispevku je predstavljen primer dobre prakse poučevanja matematičnih vsebin v času jesenskega zaprtja šol. Predstavljeno je delo z učenci, načini motivacije, priprava in izvedba učnih ur ter kako smo naredili delo na daljavo zanimivo in kvalitetno. Delo na daljavo je bilo za učence prvega razreda zelo naporno in težavno. Kljub vsem težavam in preprekam, smo bili ob ponovni vrnitvi v šolske klopi, s preteklim delom zelo zadovoljni in uspešni.

Ključne besede: aktivnosti, delo na daljavo, matematika, organizacija pouka, prvošolci.

Abstract

For mastering mathematical contents working with concrete materials, learning while playing and pupil's own perception is of crucial importance in the first grade. Pupils experience a lot of changes when entering the first grade which is a considerable challenge for them. In October epidemic of covid-19, schools closed practically at the beginning of the school year and lessons were moved from the classroom to the pupil's homes. Within the classes of mathematics, we began to learn numbers and mastering numeric concepts. A great challenge occurred. When teaching the first graders, we always use learning while playing when we deal with new content, with the help of concrete materials we build their perceptions and encourage experiential learning. How to transfer this way of teaching to online classrooms and the home environment? The paper presents an example of good practice in teaching mathematical content during the autumn school closures. The work with pupils, ways of motivation, preparation and implementation of lessons and how we made the work at a distance interesting and high quality are presented. Distance learning was very tiring and difficult for first graders. Despite all the difficulties and obstacles, we were very satisfied and successful with our past work when we returned to school.

Keywords: activity, distance learning, first graders, lesson organisation, math.

1. Uvod

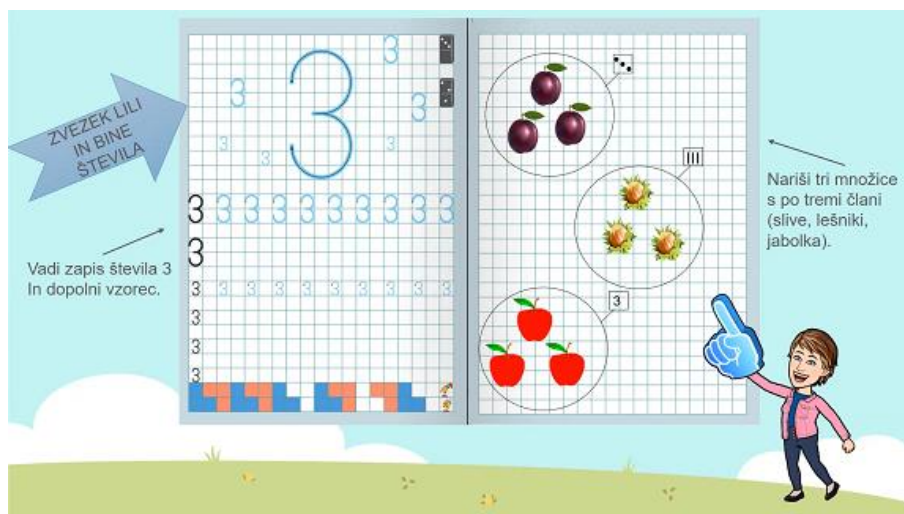
Otroci so ob vstopu v šolo stari približno šest let, saj morajo starši, skladno z Zakonom o osnovni šoli (2006), v šolo vpisati otroka, ki bo v koledarskem letu, v katerem bo začel obiskovati šolo, dopolnil starost šest let. Tako je lahko med sošolci v razredu razlika v starosti za eno celo leto ali celo za dve leti, v primeru odložitve šolanja otroka.

Po Piagetovi spoznavni teoriji se otroci v tem starostnem obdobju nahajajo na predoperativni stopnji mišljenja in/ali stopnji konkretno operativnega mišljenja (Marjanovič Umek, 2004). Proti koncu predoperativne stopnje otrok že razvije sposobnost intuitivnega mišljenja, vendar pa v otrokovem predstavljanju pojmov še vedno prevladujejo simboli in ne logični odnosi, zasnovani na operacijah (Horvat in Magajna, 1989), kar pomeni, da otroci že razvijajo in uporabljajo miselne operacije, vendar še vseeno vedno potrebujejo nazorno razlago. Zato je zanje pomembno, da pri učenju in usvajanju novih učnih vsebin, delajo s konkretnimi materiali, jih premikajo, razvrščajo ter samostojno iščejo nove poti do rešitev.

2. Organizacija dela na daljavo

Ob začetku dela na daljavo smo starše najprej kontaktirali po telefonu in e-pošti. Dogovorili smo se o načinu dela in komunikacije, predvsem je bilo potrebno starše seznaniti, na kakšen način bodo učenci delali od doma. Datoteke smo si s starši izmenjevali preko Google Drive. Za vsak dan so učenci en dan vnaprej dobili dnevno pripravo, kjer so imeli zapisano delo po predmetih.

Pri matematiki so za vsako učno uro dobili tudi video posnetek (slika 1). Video posnetki so bili razdeljeni v tri dele. Prvi del je zajemal motivacijo ter kratko ponovitev snovi, drugi je vseboval novo učno snov in v zadnjem delu so bila podana navodila za samostojno delo. Video posnetki so bili oblikovani v PowerPointu z dodanimi zanimivimi animacijami, slikami ter učiteljevim avatarjem. Glasovna in video razlaga je bila posneta s pomočjo programa Zoom. Vsako samostojno delo učencev smo sproti vrednotili. Navodila za vrednotenje so učenci dobili preko video posnetkov in dnevne priprave. Izdelke ter rešitve nalog so učenci ali starši fotografirali in naložili na Google Drive. Povratno informacijo o opravljenem delu smo učencem in staršem pošiljali preko e-pošte.



Slika 1: Del vsebine iz video posnetka za učence

Enkrat do dvakrat tedensko smo imeli z učenci učno uro matematike preko Zoom Meetings. Navodila za učno uro so dobili po e-pošti na začetku tedna in so vsebovala datum ter uro, seznam šolskih potrebščin, kaj si morajo pripraviti pred učno uro ter kratko vsebino učne ure. Pri učnih urah smo obravnavali nove učne vsebine, reševali težave, preverjali razumevanje podanih vsebin preko video posnetkov in igrali matematične igre na daljavo.

3. Nove učne vsebine

V času dela na daljavo smo obravnavali naslednje učne vsebine:

- obravnava in utrjevanje števil od 3 do 5,
- obravnava in utrjevanje števila 0,
- velikostni odnosi med obravnavanimi števili,
- znak plus in račun seštevanja,
- znak minus in račun odštevanja ter
- geometrijska telesa.

V nadaljevanju so predstavljene dejavnosti pri posameznih učnih vsebinah, ki smo jih z učenci izvajali na daljavo. Dejavnosti so bile zasnovane tako, da so jih lahko izvajali vsi učenci, saj smo poiskali in uporabljali materiale, ki so jih imeli učenci doma. Za dejavnosti je bilo zelo pomembno, da učenci za pripravo na dejavnost niso potrebovali ogromno časa ali pomoči staršev. S tem smo učencem popestrili njihovo delo, jim dvignili motivacijo za delo in hkrati skušali čimbolj razbremeniti starše.

3.1 Števila do 5

Pri spoznavanju novih števil smo z učenci števila najprej oblikovali s pomočjo različnih materialov (plastelin, kroglice, plastične živali, avtomobilčki, lego kocke, jesenske plodove...) kot prikazuje slika 2.

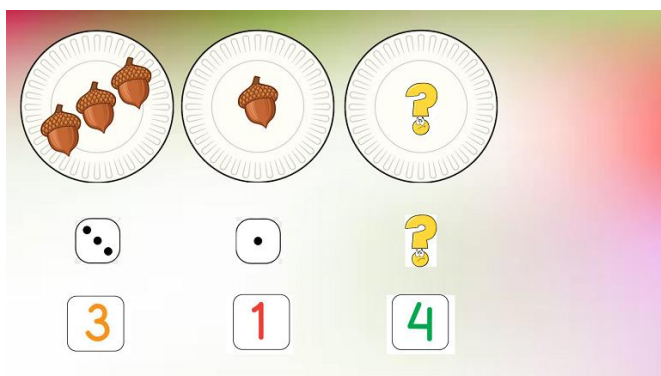


Slika 2: Oblikovanje števil

Zapis števil smo vadili najprej preko Zoom-a, da so učenci lahko po ekranu sledi pravilnim potezam zapisa števil. Osvajanje pravilnih potez pri zapisu števil, se je pri delu na daljavo

pokazalo za najtežje, saj učenci doma niso bili tako dosledni kot so bili v šoli. Zato smo pravilnemu zapisu števil namenili zadosti časa in sproti preverjali učence.

Nato smo zapisovali in urejali člane množic. Učenci so dobili video posnetke z vodenimi vajami. Za vajo so učenci potrebovali krožnike in jesenske plodove. Na krožnik so morali nastaviti ustrezno število članov množice in zraven zapisati koliko je članov s številom in pikami (slika 3). Začetne vaje so vsebovale tudi rešitve, nato so morali učenci vaje rešiti sami, slikati rešitve in posredovati fotografije (slika 4).



Slika 3: Vaja množic števil preko video posnetka



Slika 4: Učenec ureja množice

Pri učnih urah smo števila utrjevali preko iger na daljavo. Aktivnosti so bile velikokrat prepletene z gibanjem, da so učence motivirale in da smo vmes spreminjali način dela, saj so učenci doma morali veliko presedeti za računalnikom.

IGRE NA DALJAVO

- **HITRA ŠTEVILA**

Učitelj izbere število in določi predmet. Učenci morajo nato čimhitreje poiskati in prinesiti ustrezno število izbranih predmetov. Primer: »Poišči 4 žlice.« Izbrali smo predmete, ki jih imajo vsi učenci doma in so spravljani v različnih prostorih v stanovanju.

- **SKRIVALNICE**

Učitelj je določil število in učenca, ki je izvajal aktivnost. Učenec je izklopil kamero in v svoji sobi skrival toliko predmetov kot je naročil učitelj. Nato je kamero ponovno vključil in ostali učenci so morali ugotoviti, katere predmete je skrival. Aktivnost je vsakič izvajal drug učenec.

- **MNOŽICE**

Učenci so si na vidno mesto pripravili krožnik ter pet enakih predmetov. Učitelj je na ekranu zapisal naključno število od 0 do 5. Učenci so nato morali na krožnik čim hitreje postaviti pravilno število predmetov. Za pravilno nastavljen množico, je učenec dobil eno točko. Učenec, ki je zbral največ točk, je zmagal.

3.2 Velikostni odnosi

Za usvajanje velikostnih odnosov (manj, več, je enako) smo spoznali in izdelali Lačne krokodilčke. Za motivacijo so učenci spoznali zgodbo o lačnem krokodilu, ki že dolgo ni jedel

in potrebuje pomoč, da ugotovi, kje bo našel največ rib. Učenci so izdelali krokodilje gobčke, da so lahko pomagali lačnemu krokodilu (slika 4). Preko zgodbe in igre so spoznali znak večje, manjše in je enako. S pomočjo krokodilčkov so učenci reševali vse naloge velikostnih odnosov in z vajami niso imeli težav.



Slika 5: Krokodilji gobčki

3.3 Računanje do 5

Za začetne vaje seštevanja do 5 smo z učenci igrali aktivnost Domine. Učenci so si pred dejavnostjo pripravili listke s števili, z znakom plus ter je enako. Dejavnost smo izvajali pri učnih urah na daljavo kot tudi preko video posnetkov. Učencem se je na ekranu prikazala domina, nato so sami nastavili račun seštevanja in ga izračunali. Pri učnih urah smo rezultate sproti preverjali, pri delu preko video posnetkov pa so si učenci rešitve zapisali in jih preverili na koncu video posnetka.

Naslednja dejavnost, ki smo jo z učenci izvajali, je bila nastavljanje kock. To vajo smo uporabili tako za račune seštevanja kot tudi odštevanja. Učenci so si za vajo morali vnaprej pripraviti 5 kock modre barve, 5 kock rdeče barve, listke s števili, znak plus in znak je enako. Tudi to aktivnost smo izvajali pri učnih urah na daljavo kot tudi preko video posnetkov. Učitelj je učence s kratkimi in jasnimi navodili vodil skozi celotno dejavnost. Primer za račun seštevanja: » Najprej postavi na mizo 3 rdeče kocke. Zraven postavi še 2 modri kocki. Zapiši račun in ga izračunaj.« ter primer za račun odštevanja: »Na mizo postavi 4 modre kocke. Stran vzemi 3 kocke. Zapiši račun in ga izračunaj.«

IGRE NA DALJAVO

- BARVICE

Učenci si pred dejavnostjo na mizo pripravijo 5 barvic. Učitelj določi učenca, ki dvigne poljubno število barvic. Učitelj nato dvigne še nekaj barvic (račun seštevanja) ali učencu naroči, naj nekaj barvic skrije (račun odštevanja). Učenci zapišejo račune in jih izračunajo.

- **HITRI RAČUNI**

Uvodna kratka igra, ki spodbuja računanje na pamet. Učitelj pove ali napiše račun na zaslon. Učenci morajo račun čim hitreje izračunati in na list zapisati rezultat. Za vsak pravilen rezultat učenec osvoji točko. Učenec, ki ima na koncu dejavnosti največ točk, zmaga.

- **RAZGIBAJMO TELO IN MOŽGANE**

Pri tej dejavnosti morajo učenci stati. Učitelj poimensko kliče učence in podaja navodila. Učenci po navodilih učitelja dvignejo ali spustijo nogo in/ali roko. Po vsakem navodilu morajo učenci čim hitreje izračunati koliko rok in nog so dvignili ali spustili. Primer za račun seštevanja: »Učenci 1, 2 in 3 dvignite eno roko. Učenca 4 in 5 dvignita eno nogo. Koliko rok in nog so dvignili učenci? Povejte račun in rezultat.« in primer za račun odštevanja: »Učenci 1, 2, 3 in 4 dvignite nogo. Učenca 2 in 4 spustita nogo. Koliko nog je še dvignjenih? Povejte račun in rezultat.«

3.4 Geometrijska telesa

Učenci so geometrijska telesa (krogla, valj, kocka in kvader) spoznali preko video posnetkov. Njihova prva samostojna dejavnost je bila oblikovanje geometrijskih teles iz plastelina (slika 6).

Pri naslednji dejavnosti so morali učenci v svoji bližini poiskati čim več predmetov, ki imajo enako obliko kot krogla, valj, kocka ali kvader (slika 7).

Za naslednjo nalogo so učenci potrebovali papirnate reklame, saj so morali poiskati čim več primerov predmetov, ki imajo enako obliko kot posamezno geometrijsko telo. Predmete so učenci iz reklam izrezali in jih nato razvrščali v ustrezno skupino. Sličice predmetov smo kasneje uporabili tudi pri učni uri preko Zoom-a, pri igri Pari.



Slika 6: Geometrijska telesa iz plastelina



Slika 7: Predmeti enakih oblik kot geometrijska telesa

IGRE NA DALJAVO

- **POIŠČI PREDMET**

Igra je bila časovno omejena na eno minuto. Pred pričetkom igre so si učenci na vidno mesto pripravili 4 liste in jih označili. Vsak list je pripadal enemu geometrijskemu telesu. Ob

učiteljevem znaku je začel teči čas in v tem času so morali učenci poiskati in prinesiti čim več predmetov enakih oblik kot geometrijska telesa in jih razvrstiti na ustrezen list. Učenci so pred zaslon lahko prinesli samo en predmet naenkrat. Učenec, ki je po izteku ene minute imel zbranih največ predmetov, je zmagal.

- **UGANI KAJ SEM**

V tej igri je vsak učenec predstavljal eno geometrijsko telo. Katero telo je, so učenci izvedeli skrivaj. Vsak učenec je vedel le zase katero geometrijsko telo predstavlja. Naloga učencev je bila, da ugotovijo, katero telo predstavljajo sošolci. Učenci so bili na vrsti po abecedi. Učenec, ki je bil na vrsti, je povedal kratek opis svojega geometrijskega telesa. Ugibal je učenec, ki je v Zoom klepetalnik prvi napisal komentar. Če je bil odgovor pravilen, je učenec, ki je ugibal, prejel eno točko. Če je bil odgovor napačen, je učenec, ki je bil na vrsti, podal nov opis. Igra se je zaključila, ko so učenci za vsakega ugotovili, katero geometrijsko telo predstavlja. Učenec, ki je zbral največ točk, je zmagal.

- **PARI**

Učenci so iz reklam izrezali sličice predmetov, ki imajo enako obliko kot geometrijska telesa. Učitelj je na zaslonu pokazal geometrijsko telo, učenci pa so morali najti ustrezen par in ga pokazati pred kamero.

4. Zaključek

Delo v razredu s prvošolci je vedno razigrano in zanimivo. Najti pot in način, da jim učno snov predstavimo na njim razumljiv in zabaven način, je za učitelje vsakodnevni izziv. Poučevanje na daljavo je pred vse postavilo nove izzive ter tudi prepreke. Učiteljevo delo ni samo golo podajanje učnih vsebin, ampak je naš cilj vedno dolgoročno znanje učencev.

V obdobju dela na daljavo smo spoznali kako zelo pomemben je socialen stik med učiteljem in učencem ter med učenci samimi. Vključevanje v socialne interakcije v šolskem kontekstu pri otroku spodbuja razvoj vedenjskih standardov, ki so družbeno sprejemljivi in hkrati otroku nudijo osebno zadovoljstvo, saj so pozitivne reakcije na otrokovo udejstvovanje v šolskih aktivnostih hkrati tudi vir izgradnje otrokove samopodobe (Puklek in Gril, 1999). Raziskava je pokazala, da je kar polovica učiteljev razrednega pouka pri učencih zaznala stisko zaradi osamljenosti (Rupnik Vec idr., 2020). Učenci so zaradi stiske vsakodnevno zgubljali motivacijo za delo, pogrešali so šolo, prijatelje in druženje. Učitelji smo se trudili jih motivirati ter navdušiti za delo, vendar še tako zanimivi video posnetki in pestre aktivnosti pri učnih urah na daljavo, nismo mogli nadomestiti z razredno klimo, ki smo jo vsi pogrešali.

5. Literatura

Horvat, L., Magajna, L. (1998). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Pukek, M. in Gril, A. (1999). *Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo*. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* str. 43–66. Ljubljana.

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 covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 10. 7. 2021 z www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf.

Zakon o osnovi šoli – ZOs-E (2006). *Uradni list RS*, št. 63/06 z dne 16. 6. 2006. Pridobljeno 13. 7. 2021, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535/>.

Kratka predstavitev avtorja

Martina Arbajter je profesorica razrednega pouka. Diplomirala je leta 2011 na Pedagoški fakulteti v Maribor. Zaposlena je na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško, kjer poučuje na podružnični šoli PŠ Šentrupert. Zadnja leta poučuje kot druga strokovna delavka v 1. razredu kombiniranega oddelka 1. in 2. razreda. Vključuje se v številne projekte in pri svojem delu išče nove izzive ter možnosti za nadaljnji razvoj.

Gibalne igre pri mlajših otrocih pri pouku matematike

Movement Games for Young Children at Maths

Marjetka Novak

OŠ Frana Roša

marjetka.novak@guest.arnes.si

Povzetek

Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja. Otrokov organizem je prav takrat namreč izpostavljen vplivom okolja. Ustrezne gibalne dejavnosti, ki naj bi potekale skozi igro, so v predšolskem obdobju ključnega pomena za otrokov gibalni in funkcionalni razvoj, poleg tega vplivajo tudi na otrokove spoznavne, socialne ter čustvene sposobnosti in lastnosti. Odrasli morajo čim pogosteje iskati zvezo med matematiko in vsakdanjim življenjem otroka v vrtcu, šoli in doma. Pri tem je dobro, da opazujejo razvoj otroka in se sproti odločajo o zahtevnosti dejavnosti, ki jo ponujajo posamezniku. Otroka pri igri tudi opazujejo in mu tako lahko v najprimernejšem trenutku (glede na otrokov razvoj in zanimanje) pomagajo razširiti matematično znanje. Pri tem je ključen pogovor z otrokom, ko odrasli čim večkrat uporabljajo matematične izraze, opišejo načine reševanja problemov, štejejo ipd. Razvoj matematičnega znanja poteka seveda tudi v povezavi z drugimi področji. Otrok se mora ob matematičnih dejavnostih dobro počutiti, doživljati mora veselje in uspehe ob poiskanih lastnih rešitvah.

Ključne besede: gibanje, igra, matematika, ustvarjalni gib.

Abstract

The preschool period is a period of fundamental motor development. At that time, the child's organism is exposed to the effects of the environment. Appropriate motor activities, which are supposed to take place through play, are of key importance for the child's motor and functional development in the preschool period, in addition to which they also affect the child's cognitive, social and emotional abilities and characteristics. Adults should as often as possible look for the connection between mathematics and the child's daily life in kindergarten, school and at home. In doing so, it is good for them to observe the child's development and decide on the complexity of the activity they offer to the individual. They also observe the child during the game, so they can help him expand his mathematical knowledge at the most appropriate moment (depending on the child's development and interest). The key is a conversation with the child, in which adults use mathematical expressions as often as possible, describe ways of solving problems, count, etc. Of course, the development of mathematical knowledge also takes place in connection with other fields. The child must feel good about mathematical activities, he must experience joy and success in finding his own solutions.

Keywords: creative movement, game, movement, mathematics.

1. Uvod

Učenje je učinkovitejše, če je v možganih več kisika. In spominski odtis je močnejši, če se informacija oziroma znanje, ki ga učitelj poda, otroka dotakne na igriv in čustveno angažiran način. V zadnjem času vse več beremo o izsledkih različnih raziskav, ki kažejo na pomembnost gibanja celega telesa za razvoj in delovanje možganov. Prav prebiranje raziskav in učenci sami so me spodbudili, da sem začela razmišljati o gibanju kot dodatni okoliščini pri izvajanju pouka, s čimer bi učencem omogočila bolj celosten in zdrav razvoj.

2. Osrednji del besedila

2.1 Matematika preko igre

Otrok se že zelo zgodaj sreča z matematiko (npr. ko prešteva vsakdanje predmete, jih meri, razvršča, prikazuje s simboli, itd.). Takšne dejavnosti otroka spodbujajo, da v igri in vsakodnevnih opravilih pridobiva izkušnje, spretnosti in znanje o tem, kaj je veliko/majhno, česa je več/manj, kaj je celota/del ...

Veliko učencev ima že v prvem razredu težave pri matematiki, ker se način poučevanja učitelja ne ujema z njihovim načinom učenja. Številni izmed teh učencev so kinestetični tipi (zanje so pomembne ročne dejavnosti in gibanje), zato se najbolj uspešno učijo s pomočjo gibanja. Navadno matematične poučevalne strategije temeljijo na vizualnih in avditivnih spretnostih. To pa pomeni, da se kinestetični tipi učencev ne učijo tako učinkovito, kot bi se lahko, če bi upoštevali njihova področja (Kavčič, 2005). Učenje z gibanjem pri matematiki se uporablja za oblikovanje konkretne izkušnje o abstraktnih matematičnih operacijah. Seštevanje, odštevanje, like lahko poučujemo z enostavnimi gibanji in plesnimi aktivnostmi (Koban, 2005).

V prvem razredu moramo posebej paziti, da se izogibamo matematični terminologiji in da uporabljamo jezik iz otrokovega vsakdana. Poglavitne metode pri poučevanju so opazovanje, izkušnjsko učenje, razlaga in igra. Vedno poskusimo izhajati iz problemskih situacij, ki izhajajo iz otrokovega sveta in vsakdana, saj je otrok tako bolj motiviran. V prvih treh razredih je konkretni nivo zelo pomemben, ker otrok v tem obdobju prehaja s predoperacionalne stopnje kognitivnega razvoja na stopnjo konkretnih operacij, kar pomeni, da je v tem obdobju sposoben reševati konkretne probleme na logičen način. Znano je, da otrok v vsakdanu potrebuje gibanje. Tudi v sam proces učenja učitelji čedalje več vključujejo metodo dela z ustvarjalnim gibom. Tradicionalne šole, kjer so učenci med poukom pasivni in večino časa le poslušajo in gledajo, so čedalje redkejšje. Metoda ustvarjalnega giba pri pouku spodbuja ustvarjalno mišljenje in pri pouku matematike na učence deluje pozitivno, saj so tako bolj zbrani in sodelujejo pri pouku. Zdi se, da je pouk matematike pasiven in za večino učencev preabstrakten. Prav vključevanje ustvarjalnega giba v pouk matematike je izrednega pomena, saj vsebine, v katere vključimo igre in ustvarjalne dejavnosti, precej pripomorejo k uspešnejšemu razumevanju matematičnih vsebin. Poleg tega je pouk bolj dinamičen, pester, učencem je bolj zanimiv, kar pa je najpomembnejše, preko ustvarjalnega giba učenca pripeljemo do želenega znanja.

Avtorica je izvajala ustvarjalno-gibalne dejavnosti pri vseh etapah učne ure pri matematiki: za motivacijo in uvajanje, pri obravnavi nove snovi, za utrjevanje in za preverjanje. Avtorica je v raziskavi ugotovila, da je spoznavanje matematičnih pojmov in operacij skozi ustvarjalno-gibalne dejavnosti za otroke zanimivejše in bolj razumljivo. Zaradi gibalne, ustvarjalne in igrive naravnosti tovrstne dejavnosti prispevajo k uspešnemu reševanju matematičnih problemov ter globljemu poznavanju in razumevanju matematičnih pojmov. Učenci so v dejavnostih radi in z zanimanjem sodelovali. Med seboj so si pomagali in tako krepili medosebne odnose. Učno

snov so sprejemali preko giba, s katerim so tako razvijali tudi psihomotorično komponento (Žagar, 2006).

2.2 Pomen gibanja pri učenju

Gibanje pomeni pomemben dejavnik, ki pri razvoju otroka vpliva tako na spoznavni, čustveni kot socialni vidik. S športnimi dejavnostmi otrok razvija lastne sposobnosti, lažje se vključuje v družbeno in naravno okolje in se mu prilagaja (Videmšek idr., 2001).

Gibanje v večini predstavlja otroku možnost doživljanja ugodja. Otroku ima možnost izbire, raziskovanja in odkrivanja izvornih rešitev nalog, sprejemanja napak in neuspešnih poskusov ipd. K dodatni motivaciji za gibanje prispeva prijetno in zaupno vzdušje. Ključno vlogo pri vzpostavljanju le-tega imajo odrasli (vzgojitelji, učitelji, starši in ostale odrasle osebe). Otroke pri gibanju spodbujajo, opogumljajo, usmerjajo, preusmerjajo, popravljajo, jim svetujejo, pomagajo, demonstrirajo, se z otrokom igrajo ipd. Odrasli načrtujejo dejavnosti na podlagi temeljitega poznavanja in razumevanja otrokovega razvoja in potreb. Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti skušajo čim bolj upoštevati individualni interes in sposobnosti otroka. Med samim gibanjem pa potem otroka pozorno opazujejo in spremljajo njegov gibalni razvoj. Pomembno je, da posameznemu otroku sporočajo spoznanja in pričakovanja na ustrezen način.

Če je učitelj fleksibilen, odprt in dovzeten za zamisli učencev, je lahko vsaka učna metoda možnost za motivacijo učencev. Tu ne gre toliko za inovativnost metod v smislu njihove nedavne iznajdbe ali dodelave, ampak za odprtost in ustvarjalnost posameznega učitelja pri uporabi in prilagajanju tistih, ki jih ima na voljo, jih pozna v grobem ali jih pri pouku še ne uporablja. Celo najbolj klasične metode, kot je recimo pogovor, lahko učence spodbujajo k sodelovanju, če učitelj postavlja različna vprašanja na višji ravni (po Bloomu), ki od učencev zahtevajo sposobnost analiziranja, sintetiziranja in vrednotenja, predvsem pa jih spodbujajo k oblikovanju in izražanju lastnega mnenja (Merhar idr., 2013).

2.3 Povezovanje ustvarjalnega giba s predmetnimi področji

Ustvarjalni gib lahko vključimo v vsa predmetna področja, ki jih poučujemo v šoli. Glavni cilj vključevanja ustvarjalnega giba v šole ni učenje koreografije in plesna predstava za občinstvo, ampak ustvarjalni gib kot izrazno sredstvo, komunikacija, raziskovanje, igra in integracijsko sredstvo – učenje različnih vsebin, tudi jezika, matematike, okolja in umetnosti. Otroci ob izvajanju dejavnosti krepijo izražanje in komuniciranje, ustvarjalnost, razumevanje, stike z drugimi otroki, razvijajo pozitivne odnose v skupini, doživljanje, višje spoznavne funkcije in samopodobo ter ozaveščajo telo. Otroku skozi ustvarjalni gib lažje razume svet okoli sebe.

3. Zaključek

Vemo, da se šolanje današnjega prvošolčka povsem razlikuje od šolanja naših staršev, ko so bili v prvem razredu. Čedalje bolj se poudarja pomen gibanja v vsakdanjem življenju, kar se je uspešno preneslo tudi v šolske klopi. Učenci niso več le poslušalci, temveč se dejavno vključujejo v sam proces učenja. V zadnjih letih se ustvarjalni gib uporablja čedalje pogosteje, tudi didaktičnih pripomočkov za izvedbo takšne ure je vse več. Vendar menim, da je veliko odvisno od učitelja samega, od njegove ustvarjalnosti. Čeprav z vključevanjem ustvarjalnega giba v učno snov porabimo več časa, je smiselno razporediti čas in izvesti kakšno igro več, saj bomo s tem dosegli boljše rezultate, v tem primeru boljše znanje učencev. In kar je

najpomembneje, učenci se bodo ob igri učili in tako bo tudi ozračje v razredu pozitivno. Zelo pomembno vlogo pri uvajanju gibanja v otrokov vsakdan imajo starši, ki lahko na redno športno udejstvovanje svojih otrok vplivajo na dva načina – tako da z lastnim zgledom kažejo otrokom, da je šport pomemben dejavnik v življenju in ga tako vključujejo v življenjski slog družine, in da otroka samega že zgodaj začnejo navajati na redno športno delovanje. Menim, da je z vpeljanim ustvarjalnim gibom v delo počutje v razredu precej boljše. Otroci snov doživijo na drugačen, boljši način. Ob koncu šolske ure lahko rečemo, da smo naredili nekaj pozitivnega zase, za svoje telo in dušo ter z nasmehom na obrazu končamo uro. V prvem razredu se otroci, seveda ko že poznajo števila, zelo radi igrajo igro atomčki. Učenci se prosto gibljejo po prostoru, kličemo različna števila in točno toliko, kot je poklicano število, toliko otrok se mora prijeti za roke. Dodamo lahko različne naloge, ki jih mora skupina nato opraviti. Hitro in enostavno si zapomnijo geometrijska telesa z oblikovanjem svojega telesa. Otroci, ko spoznavajo črte in like, s svojimi rokami oblikujejo ravno, krivo, sklenjeno, nesklenjeno, lomljeno črto. Nato jih oblikujejo še z vrvicami in pisanjem na hrbet. Zelo zanimiva je igra stonoga, ko morajo otroci dobro poslušati učiteljico, ki govori račun (5 korakov naprej, minus, štiri korake ...). V zaključnem delu ure učenci ob primerni glasbi v paru masirajo drug drugega in se ob tem umirijo. Otrokova prizadevanja morajo odrasli opaziti in jih pohvaliti. Z gibalno vzgojo dosežemo tudi sprostitvev, ki ugodno vpliva na učenje. Otroci so v šolah zaradi vsega bremena, napetosti in strahu, še dodatno obremenjeni, zato so zanje te kratke gibalne dejavnosti primerne in zaželene.

4. Literatura

- Kavčič, R. A. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Koban Dobnik, M. (2005). *Glasba in gib*. Nova Gorica: Educa.
- Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve.
- Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport, Zavod za šport Republike Slovenije.
- Žagar, S. (2006). *Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja matematike v tretjem razredu osnovne šole* (Diplomsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper.

Predstavitev avtorja

Marjetka Novak je učiteljica matematike in računalništva na osnovni šoli. Drugo leto poleg poučevanja opravlja tudi delo pomočnice ravnateljice. Pri svojem delu pokriva vsebine na raznovrstnih področjih. Delo vedno opravlja zavzeto, z največjo mero odgovornosti in začeto tudi dosledno konča. Poleg naštetega jo odlikujejo tudi natančnost, vztrajnost, želja po sodelovanju, raziskovanju in vpeljevanju novosti v svoje delo. Svoje delo opravlja vestno in s srcem.

Matematične urice za učence z učnimi težavami

Math Lessons for Students with Learning Difficulties

Ana Rudnik Pavlica

OŠ Griže
ana.rudnik-pavlica@os-grize.si

Povzetek

Učenci z učnimi težavami so skupina učencev, ki zaradi počasnejšega ali drugačnega načina učenja potrebujejo trdnejšo oporo staršev v primerjavi z vrstniki. Spodbujanje pripomore k večji pripravljenosti učenca, da se z zaupanjem vase zmore soočiti z zahtevnejšimi šolskimi preizkušnjami, krepi organizacijske spretnosti ter utrjuje učne navade in v šoli pridobljeno znanje. Učitelji in specialni pedagogi, ki poučujejo učence z učnimi težavami, morajo pedagoško prakso prilagoditi potrebam posameznega učenca. Pri urah morajo biti potrpežljivi in vztrajni, uporabljati morajo dodatna ponazorila, konkreten material, informacije podajati v enostavnem jeziku, najpomembneje pa je, da se prilagodijo učnemu stilu učenca. Učence z učnimi težavami pri matematiki najdemo skoraj v vsakem razredu.

Ključne besede: individualna pomoč, spodbuda, težave pri matematiki, učenec.

Abstract

Pupils with learning difficulties are a group of pupils who, due to a slower or different way of learning, need stronger parental support compared to their peers. Encouragement helps to increase the student's readiness to face more demanding school trials with self-confidence, strengthens organizational skills and consolidates learning habits and knowledge acquired at school. Teachers and special educators who teach students with learning difficulties must adapt their pedagogical practice to the needs of each student. They need to be patient and persistent in their lessons, use additional illustrations, use concrete material, give information in simple language, and most importantly, adapt to the student's learning style. Students with maths learning difficulties can be found in almost every classroom.

Keywords: encouragement, individual help, maths problems, student.

1. Uvod

Približno ena petina učencev se pri šolskem delu spopada z učnimi težavami, ki so pri matematiki razmeroma pogoste in se pokažejo že v nižjih razredih. Učenci imajo običajno težave z branjem in razumevanjem obravnavane snovi, težave pri pisanju števil, razumevanju pojmov in simbolov ter številskih zaporedij in matematičnih dejstev, probleme pa jim povzroča tudi kompleksno mišljenje. V višjih razredih tem učencem povzroča največ težav nezmožnost uporabe že naučenih algoritmov v novih situacijah kakor tudi vsebine, ki zahtevajo abstraktno mišljenje. Tu nastopi pomembna vloga učitelja. Do vsakega učenca, ki ima učne težave mora pristopati razumno. Učenec mora občutiti varno okolje pri učenju. S tem se poveča njegova pripravljenost za delo, notranja motivacija in dožemanje, zanj abstraktne snovi. Pri razumevanju snovi so v veliko pomoč njegovi lastno izdelani učni pripomočki (opisani v nadaljevanju).

2. Osrednji del

2.1 Teoretični in praktični vidiki učnih težav pri učencih

Resnost matematičnih težav niha med začasnimi težavami na enem področju matematičnega učnega načrta do resnih težav, ki se kažejo v različnih domenah matematike. Pri večini učencev z učnim težavami je problem ravno to, da ena težava na določenem področju matematike hitro izzove drugo učno težavo. Učne težave se lahko tako nakopičijo, da učenci ne usvojijo niti osnovnih matematičnih znanj, kot sta seštevanje in množenje. Matematično razumevanje se lahko na neki točki popolnoma ustavi. Potencialni razlogi za te težave so številni in jih deloma pojasnimo z otrokovimi karakteristikami, kot so: nizek IQ, nemotiviranost za delo, nezmožnost reševanja problemskih nalog, težave s spominom, slabo razumevanje strategij reševanja in težave pri verbalnem in neverbalnem izražanju. Učenci, ki imajo učne težave na določenem področju, so v naših šolah praviloma usmerjeni v model učne pomoči. Tu jim učitelji, šolski svetovalni delavci in drugi strokovni delavci preko poučevalne prakse ter individualne in skupinske pomoči pomagajo k boljšemu razumevanju in napredovanju. Pri oblikovanju pomoči morajo upoštevati značilnosti posameznega učenca in glede tega določiti strategije ter prilagoditi zahtevnost in abstraktnost same učne vsebine (Magajna in drugi, 2012).

2.2 Tehnike podajanja učne snovi

Če gre za poučevanje učencev z učnimi težavami, je učitelj pozoren, da ne uporablja dvoumnih izrazov, ki bi učenca lahko hitro zmedli. Učitelj mora razlagati učencem jasno, korak za korakom. Ker so pri tem pristopu učenci večinoma v pasivnem položaju, je pomembno, da jih učitelj vpleta v samo razlago in jih s tem dodatno aktivira in motivira. Pri učiteljevi razlagi so učencem pri razumevanju snovi v veliko pomoč zgledi. Če gre za lažje razumljivo snov, sta dovolj že eden ali dva zgleda kot dopolnitev k direktni razlagi. Več primerov pa zahteva težje dojemljiva matematična vsebina. Število zgledov je pogojeno tudi z znanjem učencev. Razumljivo je, da je potrebno učencem s šibkim znanjem matematike razlago obogatiti z več primeri. Kot tretji dejavnik pa strokovnjaki omenjajo odziv učencev na podano snov. Če naredijo učenci veliko napak pri ponovitvenih vajah, potem je potrebno snov ponazoriti z dodatnimi zgledi. Pred obravnavo vsake nove snovi je potrebno, da učitelj preveri, na kakšni ravni je znanje posameznega učenca. Pomembno je tudi, da učitelj pripravi vrstni red vaj. Na začetku mora učencem podati enostavne primere, ki pa jih skozi uro stopnjuje glede na razumevanje le-teh pri učencih. Pri vodenih vajah pri direktnem pristopu se poslužujejo tudi pozivov. Ko učitelj učencem zastavi vprašanje, naredi določen zvok (na primer plosk ali tresk s prsti). S tem doseže, da vsi učenci v razredu, tudi učenci z učnimi težavami, začnejo razmišljati o vprašanju in nanj vsi, vsaj miselno, odgovorijo. Če se učitelj tega ne poslužuje, je velika verjetnost, da na vprašanja odgovarjajo le učno zmožnejši učenci. Za boljšo ponazoritev in večjo motiviranost si učitelji pomagajo z različnimi ponazorili (simbolno zamenjajo s konkretnim materialom). Ko učitelji zaključijo z eno snovjo, je potrebno preveriti, kaj so se učenci naučili, jih opozoriti na ključne ugotovitve in šele po ponovitvi lahko preidejo na novo učno snov (Haas, 2005).

2.3 Učitelj kot generator varnega okolja

Po učenčevem pravilnem ali pa napačnem odgovoru je potrebno, da se učitelj takoj odzove s povratno informacijo in mu s tem potrdi ali pa popravi njegovo razmišljanje. Ne glede na to, kakšen je odgovor, mora učitelj odreagirati mirno, da dobi učenec občutek, da se lahko kdaj

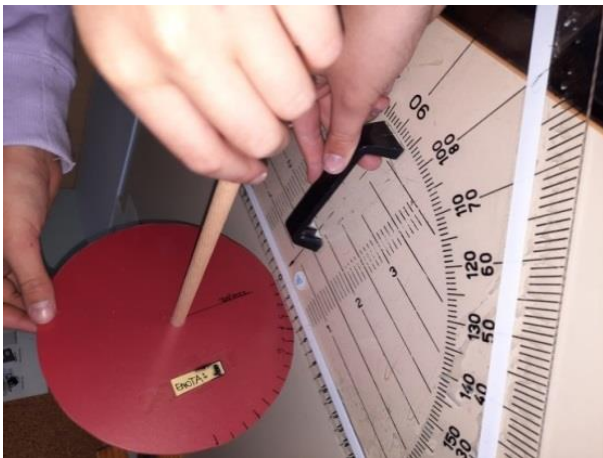
tudi zmoti in da to ni nič takega. V primeru pravilnega odgovora je učenca dobro pohvaliti, da dobi še večji zagon za nadaljnje delo. V didaktično učno okolje se prištevajo vsi učni pripomočki in materiali, ki jih učitelj uporablja v razredu oziroma pri individualni uri z učencem z učnimi težavami. To so lahko številske osi, stotični kvadrat, kartončki s poštevanko, kartončki s formulami, koraki reševanja postopkov itd. Večina učencev z učnimi težavami se lažje uči, če je vsebina na učnih listih ustrezno razporejena, če so naloge opremljene s skicami in slikami. Kot pomoč jim lahko učitelj informacije razdeli na dele, postopke predstavi po korakih ter jim podčrta ključne besede v besedilu.

2.4 Pomen motivacije pri učenju

Zelo pomemben psihološki dejavnik učne uspešnosti je motivacija. Motivacija oblikuje mero in kakovost učenja na osnovi dejavnosti, ki jo izvajajo učenci, ali podatkov, ki jih imajo na razpolago. Tisti učenci, ki so bolj motivirani, v učnih situacijah uporabljajo kompleksnejše spoznavne procese, posledično se nečesa kvalitetnejše naučijo v primerjavi z manj motiviranimi učenci (Peklaj in ostali, 2012).

Magajna L. (2008) navaja ključne točke, ki jih je dobro upoštevati za dvig motivacije pri učencu z učnimi težavami:

- Učitelj želi z različnimi novostmi in raznolikostmi narediti pouk zanimiv, s čimer pridobi učenčevo pozornost za šolsko delo. Pomembno je, da poizkuša pozornost pri učencu vzdrževati skozi celo uro.

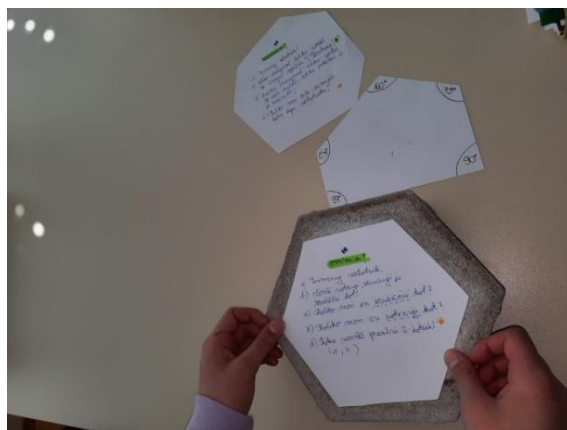


Slika 1: Izdelava in preizkušanje svojih merilnikov.

- Če se le da, je matematično snov dobro povezati z vsakdanjim življenjem in ji s tem dati neko vrednost (primer: snov o odstotkih se poveže z akcijami v trgovinah).

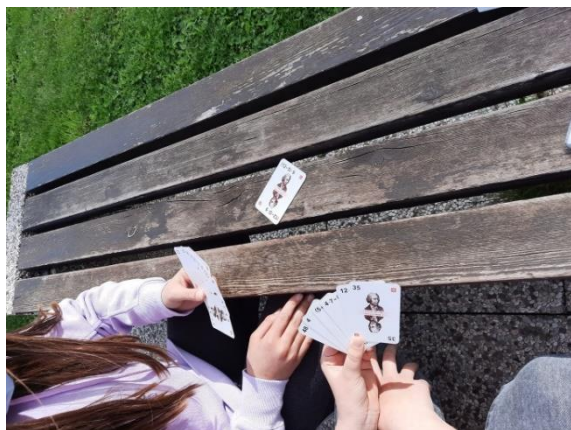


Slika 2: Preračunavanje odstotkov iz reklamnih letakov.



Slika 3: Reševanje matematičnih nalog s predmeti iz vsakdanjika.

- Učenci so veliko bolj motivirani, če je snov povezana z njihovimi lastnimi interesi. Učitelj lahko preuredi posamezne naloge na način, ki je učencu bližje, ali pa omogoči, da si učenec sam izbere naloge in dejavnosti pri delu.



Slika 4: Urjenje matematičnih izrazov s pomočjo igralnih kart v učilnici na prostem



Slika 5: Reševanje matematičnih izzivov v tandemu v obliki sestavljanke.

- Eden izmed načinov dviga motivacije je tudi skupinsko delo oziroma sodelovalno učenje.
- Učitelji lahko učencu s sprotnimi informacijami o uspehu in napredku, pravo mero pomoči in vodenjem povečajo zaupanje v učenčeve lastne sposobnosti. S tem zmanjšujejo nepotreben strah in napetost pri šolskem delu.
- Ključni pri dvigu motivacije so tudi motivacijski elementi, kot so spodbuda, opozorilo ali pohvala za dobro opravljeno delo (Magajna, 2008).

3. Zaključek

V procesu učenja igra pri učencu z učnimi težavami pomembno vlogo tudi opremljenost in urejenost razreda. V razredu morajo biti fleksibilno razporejene mize, stoli in druga oprema tako, da omogočajo aktivno izvajanje metod učenja. Šolski delavci morajo prostor urediti tako,

da spodbujajo dobro počutje učencev in zagotovijo pogoje za uspešno učenje. Pri tem imajo pomembno vlogo svetloba, akustika učilnice in barva sten. Večina učencev z učnimi težavami se lahko zbere le, če je v prostoru popolna tišina. K dejavnikom fizičnega okolja šteje tudi primerna temperatura, saj učencev pri učenju ne sme zebsti, prav tako pa ni priporočljivo, da jim je prevroče. Priporočljivo je, da so na učni mizi le pripomočki, ki jih bo učenec potreboval med samim procesom učenja, in ne še ostali neuporabni materiali, ki lahko delujejo kot moteči dejavniki. Pred obravnavo vsake nove snovi je potrebno, da učitelj preveri, na kakšni ravni je znanje posameznega učenca. Pomembno je tudi, da učitelj pripravi vrstni red vaj. Na začetku mora učencem podati enostavne primere, ki pa jih skozi uro stopnjuje glede na razumevanje letih pri učencih. Pri vodenih vajah pri direktnem pristopu se poslužujem tudi pozivov. Učitelj zastavi vprašanje in naredi določen zvok (plosk, udarec po bobnu). Vsi učenci, tudi tisti z učnimi težavami, začnejo razmišljati o vprašanju. Če učitelj ne naredi zvočnega poziva, na vprašanje odgovorijo le sposobnejši učenci. Zvočni poziv »spodbudi« šibkejše učence, da morajo nekaj narediti, misliti ... Po učenčevem pravilnem ali pa napačnem odgovoru je potrebno, da se učitelj takoj odzove s povratno informacijo in mu s tem potrdi ali pa popravi njegovo razmišljanje. Učitelj mora odreagirati mirno, da dobi učenec občutek, da se lahko kdaj tudi zmoti in da to ni nič takega. Ko pa učenec pravilno odgovori, ga je potrebno pohvaliti, da dobi še večjo motivacijo za nadaljnje delo. Pri izbiri metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami pri pouku se v osnovi izhaja iz metod in oblik dela »dobre poučevalne prakse«, ki naj bi jih učitelji praviloma uporabljali pri svojem delu z vsemi učenci, brezpogojno pa so jih dolžni uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami, ker so za njihovo učno uspešnost ključnega - življenjskega pomena.

4. Literatura

- Haas, M. (2005). *Teaching Methods for Secondary Algebra: A Meta-Analysis of Findings*. London: SAGE.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Velikonja, M. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane tem* (str. 68–79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Žakelj, A. in Valenčič Zuljan, M. (2015). *Učenci z učnimi težavami pri matematiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Predstavitev avtorja

Ana Rudnik Pavlica je učiteljica matematike in tehnike na OŠ Griže. Po srcu in duši je tudi glasbenica. Svoje znanje in izkušnje z veseljem predaja na učence v šolskem bendu oziroma sodeluje s šolskimi zbori kot korepetitorica. V svoji malce več kot desetletni dobi poučevanja je učencem ponudila različne izzive na tehničnem področju: izdelava mozaika iz keramik, izdelava vitraža iz stekla ter na matematičnem: priprave na različna tekmovanja z doseženimi dobrimi rezultati. Vsaka nova zadolžitev ji predstavlja izziv ter v njej odpira različna vprašanja kako pristopiti do učencev.

Interaktivne simulacije PhET kot dober učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja naravoslovja

Interactive Application PhET as a Good Teaching Tool for Natural Sciences Contents

Aleš Ravnjak

OŠ Kolezija
ales.ravnjak@guest.arnes.si

Povzetek

Ljudje smo danes obdani z moderno tehnologijo in ob pametni uporabi je lahko zelo koristna na različnih področjih našega življenja. Uvajanje moderne tehnologije v vzgojno-izobraževalni proces, kot so interaktivne aplikacije, programska orodja, grafična orodja, je lahko v pomoč, saj omogoča popestritev in nadgraditev učnih vsebin. Učenci 7. razredov se z interaktivnimi aplikacijami PhET srečajo pri vsakoletnem naravoslovnem dnevu, ki zajema učne vsebine s področja fizike (zvok in svetloba). Med reševanjem nalog učenci uporabljajo interaktivne aplikacije, ki jim pomagajo učno snov približati in poenostaviti. V članku bo ob predstavitvi praktičnih primerov uporabe aplikacije na kratko opisana tudi struktura, izgled in njeno delovanje.

Ob zaključku in analizi naravoslovnega dneva smo z učenci prišli do spoznanja, da je računalnik z nameščeno interaktivno aplikacijo PhET služil kot zelo dober učni pripomoček.

Ključne besede: fizika, interaktivne aplikacije PhET, moderna tehnologija, naravoslovje, poučevanje, računalnik.

Abstract

Nowadays, people are surrounded with modern technology and *if they use* it correctly and *wisely*, it *can be a helpful* tool in our lives. Integrating modern technology such as interactive applications, software and graphic tools into educational process, *can* help make the learning process much funnier and easier. Every year, 7th grade students experience the usage of interactive applications PhET in natural science day that involves contents of physics (sound and light). During the teaching process, students are using interactive PhET simulations for solving different tasks. The interactive applications helps them to better understand the physics and natural science contents. Beside the practical use of the application, the article will also describe its functions, structure and look. Our learning activities brought us to the conclusion that a computer with installed interactive applications PhET served as a good teaching tool.

Key words: computer, interactive applications, modern technology, natural science, physics, teaching.

1. Uvod

Učne vsebine s področja naravoslovja so lahko udeležencem v učnem procesu zahtevne in zapletene. Sčasoma učitelj začne iskati ideje, načine, metode, ki učne vsebine popestrijo, približajo in poenostavijo. Moderna tehnologija, ki nam je danes dostopna, to omogoča.

Vključevanje računalnika in interaktivnih aplikacij PhET v poučevanje vsebin s področja naravoslovja in fizike se je izkazalo kot pozitivno in učinkovito.

V članku bodo predstavljeni primeri vključevanja interaktivnih aplikacij PhET v poučevanje vsebin s področja naravoslovja in fizike. Predstavljeni bodo tudi primeri nalog, ki jih učenci rešujejo s pomočjo aplikacij.

2. Učne vsebine s področja naravoslovja in fizike v učnem načrtu za osnovne šole

Učne vsebine iz valovanja (zvek in svetloba) se v izvajajo v 7. razredu pri obveznem predmetu naravoslovja, pri tematskem sklopu Energija. Nekaj teh vsebin omenijo in se z njimi seznanijo že v nižjih razredih.

S tematiko valovanja (zvek in svetloba) se srečajo tudi pri izbirnem predmetu iz astronomije (Sonce, Luna, Zemlja), ki se prav tako izvaja v 7. razredu.

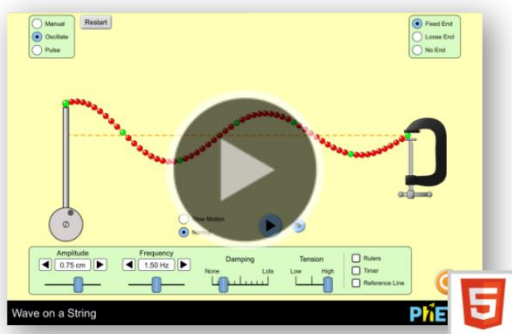
Vsebine s področja naravoslovja so obsežne in zanimive, zato vsakoletna izpeljava dveh naravoslovnih dni na temo zvoka in svetlobe koristita, saj učenci že usvojene in predelane vsebine, s katerimi se srečajo pri rednem pouku, obnovijo in nadgradijo, pri tem jim je v pomoč moderna tehnologija.

3. Predstavitev in uporaba interaktivnih aplikacij PhET

Interaktivne aplikacije PhET so ustvarjene z namenom, da se uporabljajo kot učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja naravoslovja. Aplikacije so odprtokodne, napisane v različnih programskih jezikih, kot so Java, Flash, Html 5. Aplikacije se lahko uporabljajo na spletu ali se jih prenese in namesti na računalnik.

Za izvedbo našega naravoslovnega dneva s področja valovanja smo kot učni pripomoček uporabili aplikacijo Wave on a String (Slika 1) in aplikacijo Wave Interference (Slika 2).

Wave on a String

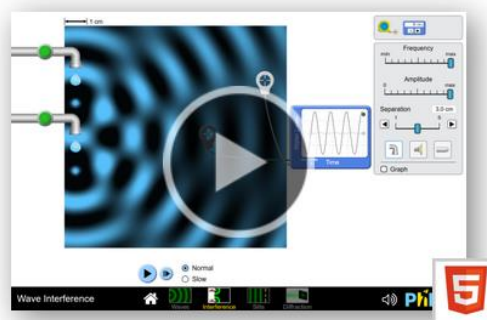


↓ DOWNLOAD

</> EMBED

Slika 40: Ikona aplikacije za valovanje na vrvi valovanja

Wave Interference



↓ DOWNLOAD

</> EMBED

Slika 2: Ikona aplikacije interferenca

3.1 Aplikacija Wave on a String in njena uporaba v procesu poučevanja

Aplikacija omogoča različne nastavitve parametrov za prikaz simulacije valovanja na vrvi. Simulacijo valovanja v aplikaciji lahko sprožimo ročno (*manual*), pulzno (*pulse*) ali avtomatsko (*oscillate*). Možnost vpetja vrvi je lahko fiksna (*fixed end*), ohlapna (*loose end*) ali brez konca (*no end*). Naštete nastavitve se urejajo v zgornjem delu aplikacije (Slika 3).



Slika 3: Prikaz izgleda in funkcij aplikacije

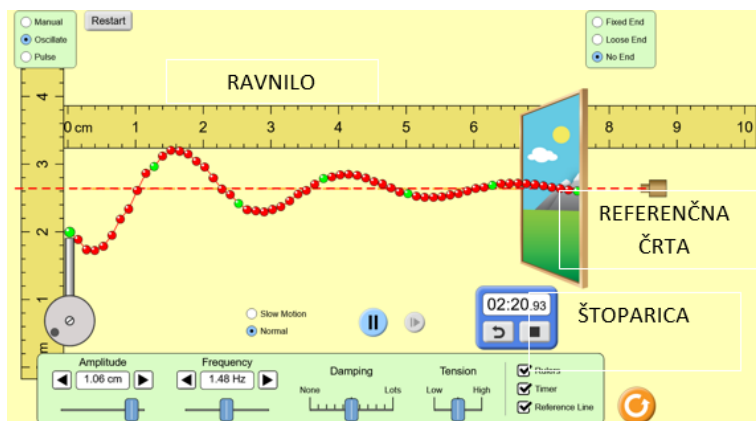
V sredinskem delu aplikacije (Slika 3) je prikazana simulacija valovanja ob parametrih, ki so bili v tistem trenutku nastavljeni. Med simulacijo valovanja je parametre mogoče spreminjati in ponastavljati.

V spodnjem delu aplikacije (Slika 3) se nastavijo parametri amplitude, frekvence, dušenja in napetosti vrvi.

Amplitudo valovanja je mogoče nastaviti v območju 0-1,25 cm, frekvenco valovanja pa v območju od 0-3 Hz. Dušenje valovanja in napetost se lahko nastavita v skali od min. do max.

V aplikaciji so na voljo tudi dodatni pripomočki, kot sta ravnilo in štoparica (Slika 4). Z njima lahko izmerimo valovno dolžino in čas valovanja.

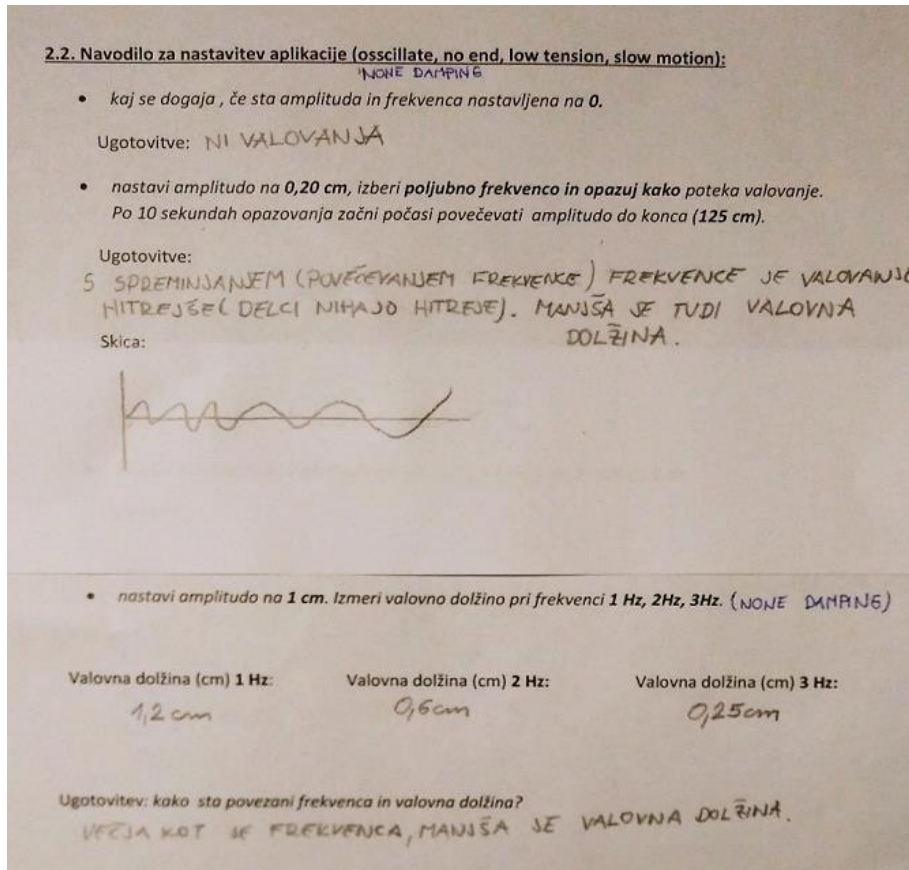
Aplikacija ima tudi možnost ogleda simulacije v počasnem posnetku (*slow motion*), kar omogoča lažjo končno analizo valovanja.



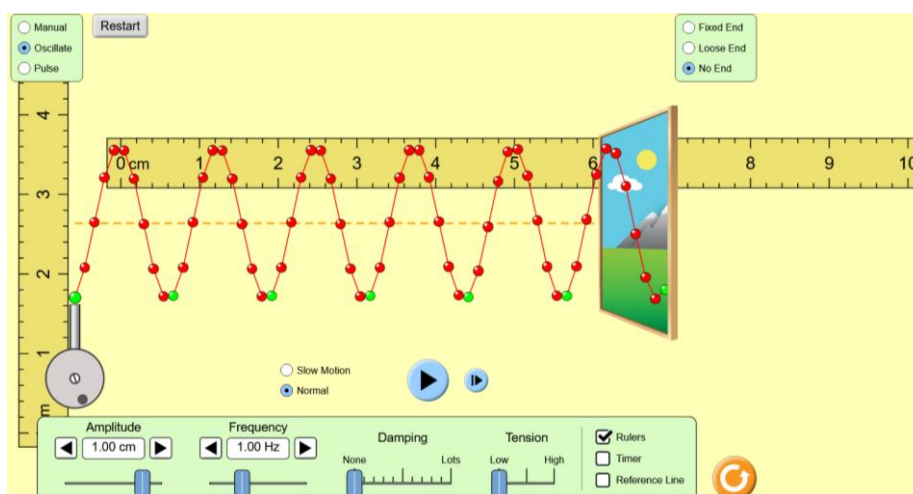
Slika 4: Prikaz aplikacije s pripomočki

Učenci pri reševanju nalog uporabljajo računalnik z naloženo aplikacijo. Naloge rešujejo v parih.

Slika 5 prikazuje primer naloge, ki jo učenci rešujejo s pomočjo aplikacije. Izgled aplikacije med reševanjem je prikazan na sliki 6.



Slika 5: Prikaz naloge



Slika 6: Izgled aplikacije med reševanjem nalog

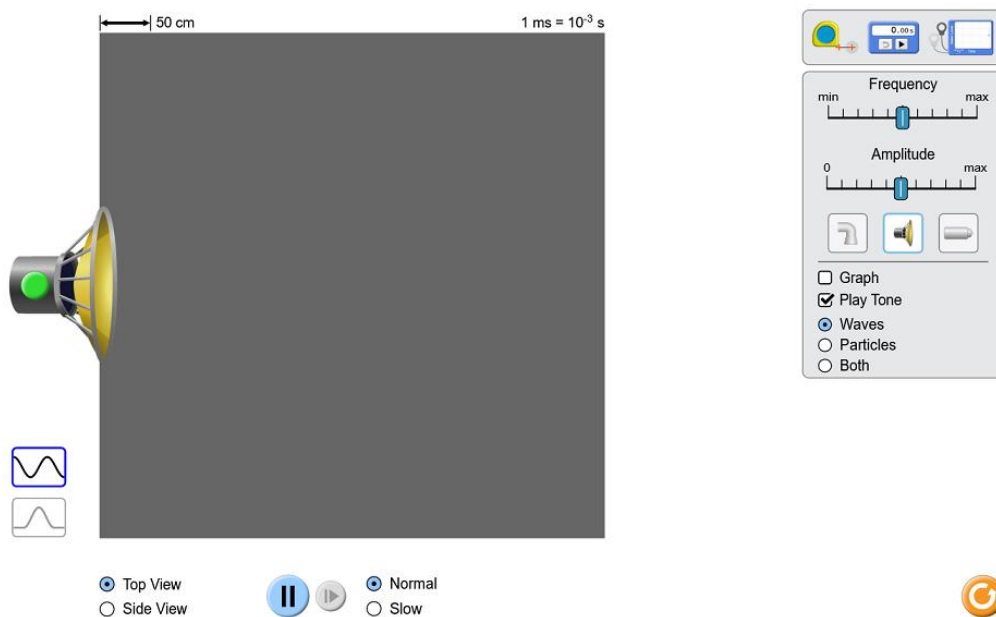
3.2 Aplikacija Wave Interference in njena uporaba v procesu poučevanja

Aplikacija Wave Interference omogoča kar nekaj možnosti in načinov prikaza različnih simulacij valovanja.

V našem primeru se bomo osredotočili na prikaz simulacije valovanja, ki ga bomo sprožili s pomočjo zvočnika, in ob tem opazovali, kaj se dogaja.

Aplikacija je priporočljiva še za prikaz uklona oziroma defrakcije valovanja na eni ali dveh režah, z možnostjo nastavitve razdalj med njimi. Zelo nazorno se lahko prikaže interferenca valovanja, ki se sproži z dvema laserskima žarkoma, pipama ali zvočnikoma.

Slika 7 prikazuje izgled aplikacije, ki jo učenci uporabljajo med reševanjem nalog.



Slika 7: Grafični izgled aplikacije

Cilj naloge, ki jo morajo učenci rešiti, je, da ugotovijo, kako se zvočno valovanje širi in kako na valovanje zvoka vplivata frekvenca in amplituda.

Primer naloge, ki jo morajo učenci rešiti s pomočjo aplikacije, je prikazan na spodnji sliki (Slika 8). Izgled aplikacije med reševanjem naloge prikazuje slika 9.

3. Širjenje zvoka. Vpliv frekvence in amplitude na zvok.

3.1. Ugotovi kako na zvok vplivata frekvenca in amplituda. Aplikacija SOUND. (wave interference)

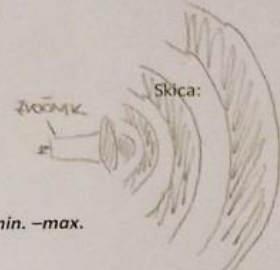
- nastavi amplitudi na sredino skale. Povečaj frekvenco od **0-1000 Hz**. Opazuj kaj se dogaja s širjenjem valov in kaj se dogaja z zvokom. (min - max)

Ugotovitev:
S POVEČEVANJEM FREKVENCE SE ZMANJŠUJE VALOVNA DOLŽINA (OŽJI KROGCI). ZVOK JE VEDNO VIŠJI. (TON)

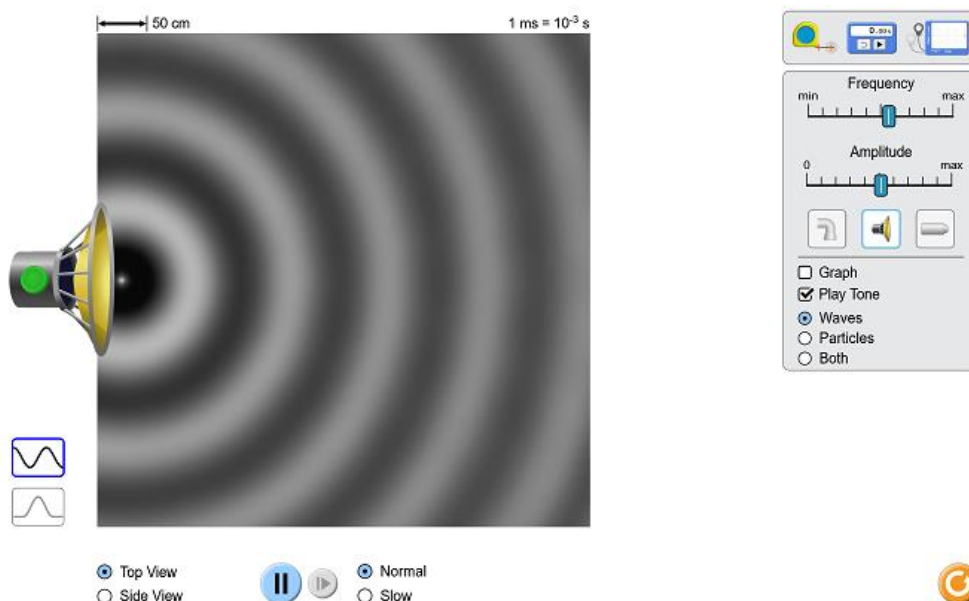
- nastavi frekvenco na **1000 Hz**. Spreminjaj amplitudo od min. -max. (max)

Ugotovitev:
Zvok je vedno bolj glasn.

Dopolni:
Frekvenca vpliva na višino tona. Višja kot je frekvenca, višji zvok slišimo.
Amplituda vpliva na glasnost zvoka (tona).



Slika 8: Grafični izgled aplikacije



Slika 9: Izgled aplikacije in njenih nastavitev med reševanjem naloge

4. Zaključek

Vključevanje interaktivnih učnih pripomočkov v poučevanje vsebin s področja naravoslovja je priporočljivo in željeno. Takšen način poučevanja na podlagi mojih izkušenj učne vsebine učencem približa, jih popestri in naredi razumljivejše. Učenci takšne izobraževalne aplikacije

in pripomočke radi uporabljajo, ob tem pa spoznavajo, da je lahko moderna tehnologija ob pametni uporabi kot dober učni pripomoček.

5. Literatura

Gerlič, I., Puncer, Z., Slukan, D. (2009). RAČUNALNIŠTVO - MULTIMEDIJA, učbenik za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli. Založba Izotech, 2009.

Gerlič, I., Puncer, Z., Slukan, D. (2009). RAČUNALNIŠTVO – RAČUNALNIŠKA OMREŽJA, učbenik za izbirni predmet v devetletni osnovni šoli. Založba Izotech, 2009.

Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (2011). *Učni načrti obveznih predmetov – naravoslovje*. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje.pdf

Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (1999). *Učni načrti izbirnih enoletnih predmetov*. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Astronomija_izbirni.pdf

PhET Interactive Simulations.(2020). Pridobljeno s: <https://phet.colorado.edu/>

Kratka predstavitev avtorja

Prof. Aleš Ravnjak je zaposlen na Osnovni šoli Kolezija, kjer trenutno poučuje tehniko in tehnologijo, predmete s področja astronomije. Z učenci sodeluje na področju športa, logike, fizike in astronomije. V svoj vzgojno-izobraževalni proces pogosto vključuje uporabo IKT tehnologije.

Od rastline do kozmetičnega izdelka in uporabnega znanja

From a Plant to a Cosmetic Product and Useful Knowledge

Saša Lužar

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje
sasa.luzar@szksc.si

Povzetek

V prispevku so obravnavani sodobni kozmetični izdelki, ki vsebujejo sestavine naravnega izvora. S kozmetičnimi izdelki se dijaki na naši šoli srečujejo v programu Kozmetični tehnik, ki ga izobražujemo od leta 2004. Seznanijo se s sestavinami in vlogo izdelkov ter z njihovim delovanjem na kožo. Znanje pridobijo predvsem v modulih Splošna kozmetologija in Kozmetični izdelki. Pridobljeno znanje uporabijo na poklicni maturi in v nadaljnjem profesionalnem življenju. Nekatere sestavine pridobijo iz rastlin, ki jih sami vzgojijo na šolskem vrtu. Sivko nasadijo v klasični in spiralni gredi. Ob tem se jo naučijo gojiti in spoznajo njeno zgradbo. Sivko naberejo, posušijo in pridobijo eterično olje z destilacijo z vodno paro in spoznajo učinke droge. Pridobivanje eteričnih olj in rastlinskih izvlečkov je zapleten proces, ki ga dijakinja lažje razumejo, če znanje pridobijo z izkušnjami. Sivkino eterično olje uporabijo za izdelavo preproste kolonjske vode. Po navodilih izdelajo kozmetični izdelek. Cilj je, da znajo pridobljeno znanje uporabiti na poklicni maturi.

Ključne besede: destilacija, eterično olje, kolonjska voda, poklicna matura, sivka.

Abstract

The paper discusses modern cosmetic products that contain ingredients of natural origin. Students at our school encounter cosmetic products in the Cosmetic Technician programme, which has been implemented since 2004. Students get acquainted with the ingredients and the role of cosmetic products and their effect on the skin. They acquire knowledge mainly in the modules General Cosmetology and Cosmetic Products. They use the acquired knowledge at the vocational matura examination and in further professional life. Some ingredients are obtained from plants that they grow themselves in the school garden. Lavender is planted in a classic and spiral herb garden. At the same time, students learn to cultivate it and get to know its structure. Lavender is then harvested and dried, and the essential oil is obtained by steam distillation. By doing that, students learn about the effects of the drug. Obtaining essential oils and plant extracts is a complex process that is easier for students to understand if they gain knowledge through experience. Lavender essential oil is used to make a simple cologne. They make a cosmetic product according to the instructions. The goal is for them to be able to use the acquired knowledge at the vocational matura exam.

Key words: cologne, distillation, essential oil, lavender, vocational matura exam.

1. Uvod

Sodobna kozmetika je eno izmed področij, pri katerem sodobna družba stremi k naravnemu. V srednješolskem strokovnem programu Kozmetični tehnik se dijakinja srečujejo s kozmetičnimi izdelki. Program poleg splošno izobraževalnih predmetov zajema strokovne predmete in module, kamor sodita Splošna kozmetologija in Kozmetični izdelki.

Kozmetologija je veda, ki preučuje izdelavo kozmetičnih izdelkov in njihove učinke na telo z namenom, da ohranimo telo lepo in zdravo ter da zakrijemo manjše nepravilnosti, ki kazijo estetski videz. Kozmetični izdelki so pripravki, ki prihajajo v stik z zunanjimi deli človeškega telesa (koža, lasišče, nohti, sluznice, zunanja spolovila) ali z zobmi in sluznico v ustni votlini. (Svoljšak Mežnaršič, 2011)

Pri teh modulih se učimo postopkov izdelave kozmetičnih izdelkov, o vlogi sestavin v izdelkih, delovanju sestavin na kožo, ovojnini kozmetičnih izdelkov ...

Že od leta 2008 sem ena izmed mentoric programa Ekošola. Odločili smo se, da na šolskem prostoru zasadimo zeliščni vrt. Gojene rastline uporabimo pri izdelavi kozmetičnih izdelkov. Dijakinje tako pridobijo praktične veščine in teoretično znanje, ki ga uporabijo pri 2. predmetu na poklicni maturi – Kozmetika.

2. Opis dejavnosti

Kozmetični izdelki nas spremljajo od rojstva. Namenjeni so čiščenju, negi, zaščiti in dekoraciji. Za otroke do 6. leta starosti se uporabljajo izdelki, ki so praktični, varni za uporabo in učinkoviti. Kozmetične izdelke je potrebno ustrezno izbrati glede na namen, spol, tipe in stanja kože. Razvoj na področju izdelave kozmetičnih izdelkov je zelo intenziven, zato prihaja na trg veliko novih izdelkov, ki skušajo ugoditi željam potrošnikov.

Hiter razvoj in veliko število različnih izdelkov prinašata s seboj tudi skrb za zagotavljanje njihove kakovosti in varnosti. (Kočevar Glavač, 2015)

Za končni izdelek potrebujemo ustrezne sestavine. Opisala bom potek izdelave izdelka za odišavljenje in uporabo znanja pri nalogi na maturi.

2.1 Gojenje rastlin

Zelišča smo nasadili v spiralni (slika 1) in klasični gredi (slika 2).



Slika 1: Spiralna greda



Slika 2: Klasična greda

Pri pridelovanju zdravilnih rastlin smo upoštevali naslednje parametre:

- gensko raznolikost zdravilnih rastlin,
- vrsto tal,

- čas, način in gostoto sajenja,
- oskrbo z vodo in gnojili med rastjo. (Priatelj, 2003)

Zelišča smo nabrali, ko je bila vsebnost zdravilnih učinkovin največja. Rastline smo posušili. Iz posušenih cvetov smo pridobili eterično olje.

2.2 Opis rastline

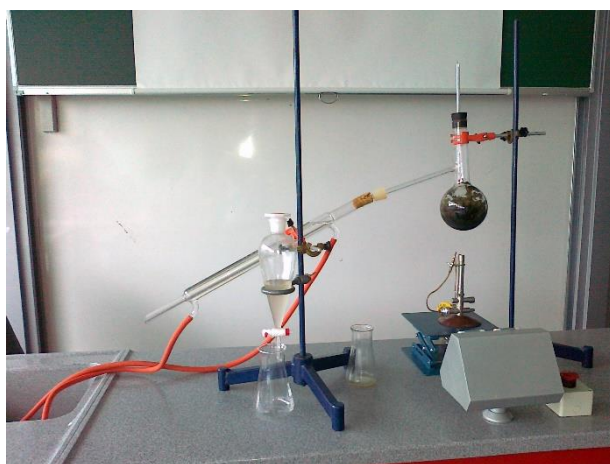
Ena izmed uporabljenih rastlin v izdelku je sivka. Njeno znanstveno ime je *Lavandula angustifolia*. Za znanstveno poimenovanje se uporablja binarna nomenklatura, ki jo je uvedel Carl Linne. Ime vrste označujeta dve latinski besedi, od katerih se prva piše z veliko začetnico in pomeni ime rodu, druga pa z malo začetnico in je vrstni pridevnik. Latinsko ime rodu sivke izvira iz besede *lavare*, ki pomeni umivati se.

Sivka izvira iz Sredozemlja. Je polgram z močno razvitimi koreninami. Zraste do enega metra. Iz korenin poganja veliko razvejanih stebel, ki so spodaj olesenela. Imajo cele, ozke liste. Listi so zgoraj sivozelene barve, spodaj so beli. Gosto so porasli s srebrno sivimi laski. Listi prezimijo, spomladi pa poženejo večji listi, ki so manj dlakavi. Cvetovi so vijoličasto modri, združeni v socvetja, ki so podobna klasu.

2.3 Pridobivanje eteričnega olja

Drogo sivke pridelujejo večinoma v Franciji, veliko tudi v Španiji in Južni Evropi. Cvetovi vsebujejo največ zdravilnih učinkovin, tik preden se odprejo. Posušeni cvetovi so grenkega okusa in izrazitega vonja. (Kočevar Glavač, 2015)

Eterično olje sivke smo pridobili z destilacijo z vodno paro (slika 3). Destilacija je metoda za ločevanje, ki temelji na razliki v temperaturi vrelišč snovi, ki jih ločujemo. Sestavili smo preprosto aparaturo za destilacijo. V 500 ml bučko smo dali 200 ml destilirane vode in 10 g posušenih sivkinih cvetov. (Vivod, 2012) Bučko smo segrevali. Rastline izločijo esence v obliki hlapov. Vodna para in hlapi olja kondenzirajo. Vodo in eterično olje smo ločili z lijem ločnikom.



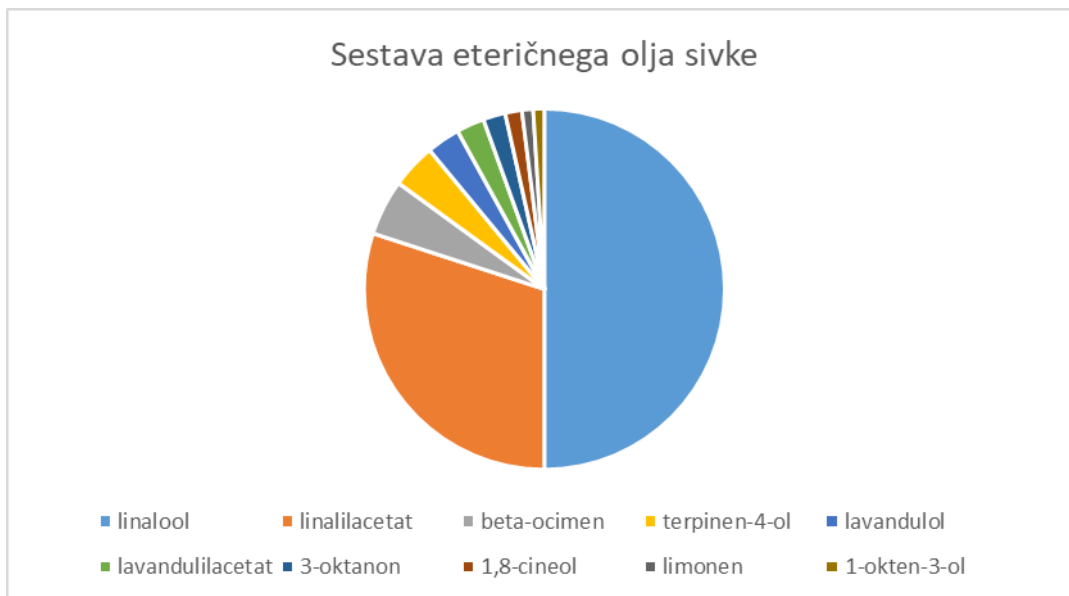
Slika 3: Aparatura za destilacijo

2.4 Eterično olje sivke

Eterična olja so zmesi hlapnih aromatičnih spojin, ki se nahajajo v različnih rastlinskih delih. Eterična olja rastlin iste vrste se lahko po vsebnosti različnih sestavin med seboj zelo razlikujejo. Vzrok je lahko podnebje in sestava tal ter čas in način nabiranja. Odstopanje je lahko do 10 %, kar se odraža v vonju eteričnih olj.

Sestava eteričnega olja sivke: linalool, linalilacetat, β -ocimen, terpinen-4-ol, lavandulol, lavandulilacetat, 3-oktanon, 1,8-cineol, limonen, 1-okten-3-ol (graf 1) (Kočevar Glavač, 2015).

Graf 1: Sestava eteričnega olja sivke



Eterično olje sivke velja za eno najvarnejših. Uporablja se lahko v kombinaciji s katerim koli eteričnim oljem. Zato ga najdemo v večini kozmetičnih izdelkov (v izdelkih za umivanje – mila, kopeli, šamponi, izdelkih za britje, negovalnih izdelkih, za nego po sončenju, za odišavljenje ...). Deluje antiflogistično – antiflogistiki so snovi, ki pomirijo razdraženo kožo in preprečujejo vnetja. Je rubefacient – pospeši prekrvitev na mestu nanosa, koža postane rdeča in topla; zaradi večjega pretoka krvi je boljša oskrba celic s kisikom in s hranilnimi snovmi ter hitreje odplavi presnovne produkte iz medceličnih prostorov. Spodbuja epidermogenezo – epidermogeneza je naravno obnavljanje povrhnjice, ki traja od 28 do 60 dni. Je repelent – repelenti so sestavine, ki prekrijejo človeški vonj in odganjajo insekte. Ima nežen vonj, ki pomirja, ker zmanjša razdražljivost centralnega živčevja, zato ga lahko uporabljamo tudi v aromaterapiji.

Ker so eterična olja koncentrirane zmesi velikega števila spojin, lahko kožo dražijo ali povzročijo preobčutljivostne odzive kože. Zato eterična olja uporabljamo razredčena (Kočevar Glavač, 2015).

Izjemoma lahko na mestu opeklin ali pika insektov eterično olje sivke naneseemo nerazredčeno.

2.5 Kozmetični izdelki za odišavljenje

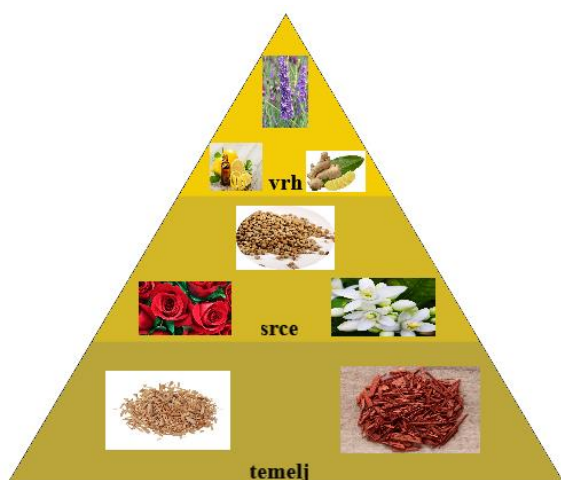
Kozmetični izdelki za odišavljenje so dekorativni izdelki, za katere je v rabi ime parfum. Beseda parfum izhaja iz latinščine: per pomeni skozi in fumare pomeni kaditi se, okaditi, kar pomeni »skozi dim«. Parfum je zmes dišečih komponent in temelji na enotni strukturi, v kateri vsaka komponenta igra svojo vlogo – nastane vonj, ki prinaša usklajeno estetsko ugodje.

Kozmetični izdelki za odišavljenje imajo dišečo osnovo, ki je raztopljena v etanolu ali v vodno-etanolni raztopini. Glede na koncentracijo dišeče osnove in etanola delimo kozmetične izdelke za odišavljenje v naslednje skupine:

- PARFUM je sestavljen iz 20 do 40 % dišeče osnove (najpogosteje 30 %) v 96 % etanolu;
- PARFUMSKA VODA je sestavljena iz 10 do 20 % dišeče osnove (najpogosteje 15 %) v 90 % etanolu;
- TOALETNA VODA je sestavljena iz 5 do 15 % dišeče osnove (najpogosteje 8 %) v 80 do 90 % etanolu;
- KOLONJSKA VODA je sestavljena iz 3 do 8 % dišeče osnove (najpogosteje 5 %) v 70 % etanolu.

Dišeča osnova je sestavljena iz dišečih komponent, ki različno hitro izhlapevajo. Delimo jo v tri skupine (slika 4, slika 5):

- I. zgornja nota ali vrh zajema sestavine, ki začnejo izhlapevati takoj po nanosu. Hlapi do dve uri. Ustvari prvi vtis izdelka. Sestava: vonj citrusov (limone, grenivke, mandarine, bergamota), poprove mete, španskega bezga, maline, ingverja ...;
- II. srednja nota ali srce zajema sestavine, ki začnejo izhlapevati po dveh urah. Hlapi 10 ur. Vonji določajo družino parfuma (citrus, leseni, orientalski ...), cvetlični vonji: vrtnica, jasmin, šmarnica, lotos, pomarančni cvetovi (neroli), začimbni vonji: koriander, aldehidi ...;
- III. spodnja nota ali temelj zadiši po osmih urah. Traja nekaj dni. Sestavljajo jo spojine, ki težko hlapijo (mošus, vanilija) imajo vlogo fiksativa, ki upočasnijo izhlapevanje bolj hlapnih spojin (tolu balzam, perujski balzam). Temelji na lesnih, začimbnih, usnjatih vonjih (cedrovina, sandalovina, mošus, ambra, tobak, lišaji) (Svoljšak Mežnaršič, 2015).



Slika 4: Piramida parfumske osnove



Slika 5: Skica, ki ponazarja parfum

2.6 Ovojnina kozmetičnih izdelkov

Kozmetični izdelki se polnijo v primarno ovojnino. Primarno ovojnino ščiti sekundarna ovojnina. Za transport večjih količin izdelkov do prodajalca se uporablja terciarna ovojnina.

Primarna ovojnina je v neposrednem stiku z izdelkom. Izdelek ščiti pred biološkimi, kemijskimi in fizikalnimi spremembami. Z izdelkom ne reagira. Biti mora privlačna za kupca. Sem sodijo: stekleničke, lončki, plastenke, tube, razpršilniki, pokrovčki, zamaški, cevke, ventili, tesnila. Zanj se uporabljajo različni materiali (steklo, plastika, aluminij, bela pločevina, guma).

Sekundarno ovojnino imenujemo tudi zunanja ovojnina, ker varuje primarno ovojnino pred poškodbami. Pomembna je pri trženju izdelka. Največkrat je iz papirja, kartona ali lepenke.

Kozmetični izdelek se lahko prodaja samo s primarno ovojnino (npr. hidrokoloide za prhanje, dvofazni odstranjevalci ličil, toniki za obraz ...) ali pa s primarno in sekundarno ovojnino (npr. kreme za obraz, parfumi ...).

Vsak kozmetični izdelek mora vsebovati podatke, ki jih predpisujeta Pravilnik o vsebini in načinu označevanja kozmetičnih proizvodov in Zakon o kozmetičnih proizvodih.

Podatki morajo biti dobro vidni, čitljivi in takšni, da jih ni mogoče izbrisati.

Napisani morajo biti v slovenskem jeziku na primarni ali zunanji ovojnini. Podatki na ovojnini:

- ime in naslov proizvajalca,
- deklarirana vsebina kozmetičnega izdelka,
- datum najkrajšega roka uporabnosti,
- sestavine z uporabo imen INCI (International Nomenclature Cosmetic Ingredient),
- navodilo za uporabo,
- opozorila.

Sestavine morajo biti navedene z INCI imeni. Če sestavina nima INCI imena, mora biti navedeno tako, da omogoča identifikacijo sestavine (IUPAC, ime določeno po Evropski farmakopeji ...). Navedene morajo biti po padajočem vrstnem redu, glede na njihov % v kozmetičnem izdelku, v času, ko so bile izdelku dodane. Pred seznamom mora biti navedeno "SESTAVINE" oz. "INGREDIENTS". Če sestavin ni mogoče navesti na ovojnini kozmetičnega izdelka, morajo biti navedene na posebnem listku, etiketi, traku, kartici ..., ki mora biti v neposredni bližini kozmetičnega izdelka, na ovojnini pa mora biti simbol »odprta knjiga«.

Pomemben podatek na ovojnini je rok uporabnosti izdelka. Na kozmetičnih izdelkih, ki imajo rok trajanja največ 30 mesecev, mora biti navedeno besedilo "uporaben do ...", ki mu sledi datum (mesec in leto) in podatek, kje na ovojnini je datum naveden.

Če ima kozmetični izdelek rok trajanja več kot 30 mesecev, roka ni treba navajati. Imeti mora simbol »odprt lonček«, ki označuje rok trajanja po odprtju izdelka (npr. 12M, kar pomeni 12 mesecev).

Na ovojnini so tudi druge grafične oznake (tabela 1). Imajo informativno, opozorilno in identifikacijsko vlogo, kažejo odnos do okolja idr. (Svoljšak Mežnaršič, 2011)

Tabela 1: Grafične oznake na ovojnini kozmetičnega izdelka

				
odprta knjiga (navodila)	odprt lonček (rok uporabe)	Proizvajalec jamči za nazivno količino vsebine.	znak za recikliranje	zelena točka
				150 ml e 210
smetar	vnetljivo	Zaščita pred UVA žarki.	Ni testirano na živalih.	Oznaka količine na razpršilih.

2.7 Izdelava izdelka

Dijakinje imajo v okviru modula Kozmetični izdelki laboratorijske vaje. Za laboratorijske vaje uporabljajo interni delovni zvezek. V paru izvedejo delo po postopku, ki je zapisan na delovnem listu. Med delom narišejo skico postopka, po končanem delu pa odgovorijo na vprašanja. V letošnjem šolskem letu je bilo veliko pouka na daljavo, zato sva z laborantko večino laboratorijskih vaj posneli. Dijakinje si lahko posnetke ogledajo kadarkoli in tako osvežijo svoje znanje. Delovni list za dijakinje:

Laboratorijsko delo: **ETERIČNA OLJA**

IZDELAVA PREPROSTE KOLONJSKE VODE

UVOD

Kolonjske vode vsebujejo od 2 do 8 % dišav. Za njih so značilna večja pakiranja in nižje cene v primerjavi s parfumi.

RECEPTURA

Slovensko ime	Latinsko ime	INCI ime	Količina
etanol, 90 %	Aethanolum (96 %)	Alcohol	
E. o.* bergamota	Citrus bergamia	Citrus Auratium Bergamia Oil	36 %
E. o.* pomaranče	Citrus aetheroleum	Citrus Auratium Amara Oil	11 %
E. o.* limone	Citri aetheroleum	Citrus Medica Limonum Oil	31 %
E. o.* sivke	Lavandulae aetheroleum	Lavandula Augustifolia Oil	12 %
E. o.* rožmarina	Rosmarinus aetheroleum	Rosmarinus Officinalis Leaf Oil	10 %

*E. o. = eterično olje

IZDELAVA

1. Izdelamo 1g koncentrata.
2. Eterična olja pomešamo s stekleno palčko.
3. Dolijemo toliko etanola, da bo mešanica tehtala 10,5 g.
4. Mešanico nalijemo v stekleničke in hranimo v hladilniku.
5. Po 3–4 tednih se razvije vonj, ki ga ima kolonjska voda.

SKICA POSTOPKA IZDELAVE

NALOGA

1. Opišite sestavo parfumske osnove.
2. Skicirajte piramido parfumske osnove za vaš izdelek.

2.8 Uporabno znanje

Na poklicni maturi programa Kozmetični tehnik je drugi predmet Kozmetika. Izpit poteka pisno in ustno. Pisni izpit je ena izpitna pola, ki se piše 90 minut in je ovrednotena s 40 točkami. Izpitna pola zajema tri tipe vprašanj (naloge s prostim odgovorom, naloge izbirnega tipa, strukturirane naloge). Predstavljeni sta dve vprašanji, ki se nanašata na sivko in njeno delovanje.

Obkrožite črko pred pravilnim odgovorom.

Kako deluje eterično olje sivke?

- A. Abrazivno.
- B. Antiflogistično.
- C. Antioksidativno.
- D. Adsorbivno.

(1 točka)

Določite pravilni vrstni red.

S številkami od 1 do 5 razvrstite eterična olja, kot so v pravilnem vrstnem redu napisana na ovojni.

- _____ Citrus Aurantium Bergamia Oil – 36 %
- _____ Citrus Aurantium Amara Oil – 11 %
- _____ Citrus Medica Limonum Peel Oil – 31 %
- _____ Lavandula Augustifolia Oil – 12 %
- _____ Rosmarinus Officinalis Leaf Oil – 10 %

(1 točka)

3. Zaključek

Gojenje rastlin prispeva k temu, da se razvija odnos do narave. Pridobivanje eteričnih olj in rastlinskih izvlečkov je zapleten proces, ki ga dijakinja lažje razumejo, če znanje pridobijo z izkušnjami. Na tržišču je veliko različnih kozmetičnih izdelkov, ki jih dijakinja uporabljajo pri svojem delu pri praktičnem pouku in v kozmetičnem salonu. Pomembno je, da poznajo sestavine v izdelkih in znajo stranki ustrezno svetovati. Znanje pridobijo pri različnih predmetih in modulih, ki se ga naučijo povezati v kompleksno celoto. Usvojeno znanje uspešno uporabijo na poklicni maturi in v nadaljnjem profesionalnem življenju.

4. Literatura in viri

- Kočevar Glavač, N. in Janeš, D. (2015). Sodobna kozmetika: sestavine naravnega izvora. Velenje: Širimo dobro besedo.
- Prijatelj, N. (2003). Farmakognozija. Rastlinske droge. Ljubljana: DZS.
- Svoljšak Mežnaršič, I. (2015). Kozmetični izdelki – učbenik za modul Kozmetični izdelki v programu Kozmetični tehnik. Ljubljana: Grafenauer.
- Svoljšak Mežnaršič, I. (2011). Splošna kozmetologija – učbenik za modul Splošna kozmetologija v programu Kozmetični tehnik. Ljubljana: DZS.
- Vivod, V. (2012). Optimizacija pridobivanja eteričnega olja iz plodov navadnega komarčka (Diplomsko delo). Fakulteta za farmacijo, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Saša Lužar je profesorica biologije in kemije. Od leta 1996 do leta 1998 je bila zaposlena na Osnovni šoli Hudinja v Celju. Nato se je zaposlila na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Celje, kjer poučuje v programu Kozmetični tehnik, modula Somatologija in Kozmetični izdelki. V šolskih letih od 2010/11 do 2018/19 je sodelovala pri pripravi vprašanj za poklicno maturo.

Praktični izdelek za več znanja in enostavnejše vrednotenje

A Practical Product for More Knowledge and Easier Evaluation

Jasna Milek

*Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije
jasna.milek@scpet.si*

Povzetek

V času epidemije in pouka na daljavo je bilo ugotovljeno, da se je nivo pridobljenega znanja v primerjavi s preteklimi leti precej znižal. Želja učitelja pa je, da dijaki v vsaki situaciji usvojijo obravnavane vsebine, dosežejo zastavljene učne cilje in izkažejo pridobljeno znanje.

Celica je osnovni gradnik in funkcionalna enota vseh živih bitij in predstavlja pomemben del žive narave. Na podlagi preteklih izkušenj pa je celica za dijake pogosto nepredstavljiv in težko razumljiv pojem biologije. Zato je bil toliko večji izziv, kako vsebine o zgradbi in delovanju evkarionske celice približati dijakom v času pouka na daljavo. Praktično delo v šoli se je izkazalo kot uspešna metoda spoznavanja zgradbe celice, zato je bila zelo aktualna ideja o aktivnem in ustvarjalnem učenju tudi na daljavo. Dijaki so po uvodnih teoretičnih osnovah doma izdelovali rastlinsko in živalsko celico iz poljubnih odpadnih materialov. Po končanem praktičnem delu so se pripravili na zagovor in svoje izdelke tudi predstavili.

Prispevek opisuje primer dobre prakse izvedbe praktičnega dela v času epidemije in pouka na daljavo. Aktivno učenje se je izkazalo za zelo učinkovito, saj je pridobljeno znanje temeljilo na samostojnem delu in je bilo zato boljše, trajnejše in bolj utrjeno. Hkrati pa je bilo vrednotenje znanja za učitelja enostavnejše.

Ključne besede: aktivno učenje, dobra praksa, evkarionska celica, praktično delo, samostojno učenje, vrednotenje znanja.

Abstract

During the epidemic and distance learning, it was found that the level of acquired knowledge has decreased significantly compared to previous years. The teacher's wish is for students to acquire the discussed contents in each situation, achieve the set learning goals and demonstrate the acquired knowledge.

The cell is the basic building structure and functional unit of all living beings and represents an important part of living nature. Based on past experience, however, the cell is often an unimaginable and difficult-to-understand concept of biology for students. Therefore, it was even more challenging how to bring content about the structure and functioning of the eukaryotic cell closer to students during distance learning. Practical work in school proved to be a successful method of learning about the structure of the cell, so the idea of active and creative distance learning was very relevant. After the introductory theoretical foundations, the students made a plant and animal cell from any waste materials that they could find at home. After completing the practical work, they prepared for the oral presentations. They presented their products to the class.

The article describes an example of good practice in carrying out practical work during an epidemic and distance learning. Active learning proved to be very effective, as the acquired knowledge was based on individual work and was therefore better, more durable and more consolidated. At the same time, evaluating knowledge was easier for the teacher.

Keywords: active learning, eukaryotic cell, good practice, individual learning, knowledge evaluation, practical work.

1. Uvod

Pri predmetu biologija v srednjem strokovnem izobraževanju je eden od pomembnejših ciljev razumeti osnovne koncepte delovanja življenja in ravni organizacije v živi naravi. Dijakom je povečini znano, da so vsi živi organizmi zgrajeni iz osnovnih gradnikov, imenovanih celice. Kaj bistveno več o celicah pa si večina med njimi od biologije v osnovni šoli ni zapomnila.

Celice so osnovne gradbene in funkcionalne enote vseh organizmov, zato je pomembno, da poznamo in razumemo njihovo zgradbo in delovanje, procese, ki v njih potekajo in interakcijo s celotnim organizmom ter drugimi organizmi v skupnem okolju. Predstavljajo pomemben del žive narave. Zaradi svoje majhnosti in »nevidnosti« pa je celica za dijake pogosto nepredstavljiv in težko razumljiv pojem biologije. Opažalo se je, da dijaki frontalni obravnavi snovi ob zgolj slikovni podpori težko sledijo in si tako predstavljene vsebine tudi težje zapomnijo in še to večinoma brez pravega razumevanja obravnavanih procesov. Zato dijakom že vrsto let poskušam razumevanje zgradbe in delovanja celice približati preko praktičnega dela. To se je izkazalo kot dobra praksa, saj so dijaki preko ustvarjalnega učenja dosegli višji nivo znanja in razumevanja zgradbe in delovanja celic.

Poseben izziv se je pokazal v času epidemije in pouka na daljavo. Na našem šolskem centru je obveljala stroga prepoved zahtevati oziroma pričakovati, da bodo dijaki med poukom na daljavo imeli prižgane kamere. Zato je bilo še precej težje nadzirati, ali so dijaki pouku resnično sledili in si tudi kaj zapisali, ali so se le povezali v videokonferenco, da so upravičili svojo prisotnost, pouku pa v resnici niso sledili. Že po prvem valu epidemije in pouka na daljavo se je izkazalo, da se je nivo pridobljenega znanja, v primerjavi s preteklimi leti, ko je pouk potekal v šoli, precej znižal. Zato smo se odločili da bomo tudi na daljavo poizkusila realizirati praktično ustvarjalno učenje. V nadaljevanju prispevka bo predstavljeno načrtovanje in realizacija praktičnega dela v času pouka na daljavo. Prikazani bodo izdelki, ki so jih dijaki izdelali doma. Izpostavljen bo tudi doprinos aktivnega in ustvarjalnega učenja k razumevanju zgradbe in delovanja evkariontskih celic, še posebej v času pouka na daljavo ter način vrednotenja znanja na podlagi praktičnih izdelkov.

2. Izziv

Pri načrtovanju v nadaljevanju opisane učne enote, je bil največji izziv, kako izpeljati praktično delo v času pouka na daljavo. Ob tem smo želeli v praktični izdelek smiselno vpeljati in povezati učne cilje o poznavanju zgradbe in razumevanju delovanja evkariontskih celic ter nekatere okoljske vsebine, predvsem o odpadkih, njihovem nastanku, vplivu na okolje in možnostih ponovne uporabe nekaterih izmed njih.

3. Načrtovanje praktičnega dela in cilji

Pri načrtovanju praktičnega dela v času pouka na daljavo so bili zastavljeni trije cilji. Prvi cilj je bil:

- Preko praktičnega in ustvarjalnega učenja doseči učne cilje o zgradbi in delovanju evkariontske celice.

V programu srednjega strokovnega izobraževanja je poznavanju zgradbe in delovanja celice namenjena tretjina ur biologije. Ker so celice na splošno tako majhne, da jih ne moremo

opazovati s prostim očesom, se dijakom zdijo abstraktne in jih težko razumejo. (Dermastia, Turk, 2005)

Učni cilji, ki smo jih želeli doseči, so opredeljeni v Katalogu znanj za biologijo v programih srednjega strokovnega (SSI) in srednjega poklicno-tehniškega (PTI) izobraževanja. Omejili smo se predvsem na naslednje:

- razumeti, da je osnovna funkcionalna in gradbena enota živega celica, v kateri potekajo življenjski procesi (kot npr. dihanje, fotosinteza, dedovanje, razmnoževanje, rast, evolucijski razvoj, staranje in procesi, ki vodijo v bolezni okvare);
- prepoznati podobnosti in razlike v osnovni zgradbi in delovanju prokariotskih in evkariotskih (rastlinske, živalske in glivne) celic;
- opisati osnovno zgradbo in razumeti delovanje celice (povezati strukturo in funkcijo);
- prepoznati osnovne skupne značilnosti in razumeti razlike v zgradbi in delovanju heterotrofnih in avtotrofnih organizmov; (Katalog znanja Biologija za SSI in PTI, 2007)

Drugi cilj je bil:

- Razvijati sposobnost medsebojne komunikacije in sodelovanja.

K. Lapornik (2017) pravi, da je komunikacija oz. sporazumevanje z drugimi naš naravni vzgib, ter da vstopamo v dobo sodelovanja in soustvarjanja, v kateri bodo uspešni tisti, ki se bodo znali in zmogli povezati in skupaj ustvarjati. Ker smo v drugem valu epidemije prešli na šolanje na daljavo zelo hitro po začetku šolskega leta, je bilo pomembno, da se med posamezniki razvije določena komunikacija in povezanost. Zato smo načrtovali praktično delo v dvojicah, a kljub temu na daljavo. Tako bi dijaki vzporedno s praktičnim delom lahko razvijali in krepili veščine komunikacije, medsebojnega sodelovanja in načrtovanja dela v dvojicah.

Tretji cilj pa je bil povezan z ekološkimi cilji učnega načrta in sicer:

- Razviti odgovoren odnos do življenja in narave ter dojeti nujnost in razumeti bistvena načela trajnostnega razvoja in rabe obnovljivih naravnih virov. (Katalog znanja Biologija za SSI in PTI, 2007)

Učne vsebine o okolju, onesnaževanju, odpadkih in ločevanju le-teh se dijakom pogosto zdijo nepotrebne, češ, da to že znajo in je povsem logično in samoumevno. Zato smo želeli celico in okoljske vsebine povezati na način, v katerega bodo dijaki aktivno vključeni s svojim razmišljanjem in ustvarjanjem. Načrtovali smo, da bodo dijaki doma izdelali maketi rastlinske in živalske celice iz odpadnih in naravnih materialov. Tako bi jih vzpodbudili k razmišljanju o odpadkih, njihovem nastanku, možnostih ponovne uporabe in tudi uporabni vrednosti le-teh preden jih zavržemo.

4. Izvedba učne enote

4.1 Teoretične osnove pred praktičnim delom

Pred pričetkom praktičnega dela je seveda potrebno spoznati in usvojiti določene vsebine. Dijaki so bili preko videokonferenčnega pouka uvodoma seznanjeni z osnovami o vrstah celic, njihovi zgradbi, delovanju in razlikovanju oz. posebnostih. Naučili so se, da so vsi organizmi

sestavljani iz celic – osnovnih enot življenja. Organizmi, ki jih sestavlja ena sama celica, so enocelični, tisti, sestavljeni iz več celic, pa mnogocelični. Slednji so vedno sestavljeni iz več različnih tipov celic, ki so specializirane za opravljanje določene naloge in tem nalogam je nekoliko prilagojena tudi oblika in zgradba posameznega tipa celic. V enoceličnem organizmu delitev dela in specializacija ni mogoča, zato mora vsaka celica opravljati vse življenjske funkcije. Oba tipa organizmov si že milijone let delita skupno življenjsko okolje na Zemlji in sta se nanj uspešno prilagodila (Dermastia, Komel in Turk, 2011). Dijaki so spoznali, da glede na zgradbo razlikujemo prokariotske celice, ki so bile prve celice v biotski evoluciji, so brez pravega jedra in so značilne za večino današnjih mikroorganizmov ter evkariotske celice (celice s pravim jedrom), ki jih najdemo pri bolj zapletenih organizmih (Stušek, 2003). Naučili so se tudi, da med evkariotske celice uvrščamo tako rastlinsko kot živalsko celico in spoznali njune skupne značilnosti ter razlike v zgradbi in delovanju. Teoretična razlaga je potekala s pomočjo PowerPoint prezentacije. Zavedam se, da je tako podajanje snovi za dijake pogosto dolgočasno in težko razumljivo. Poleg tega so na daljavo razlagi še težje sledili, prav tako je učiteljici bilo težje slediti odzivom in dobiti povratno informacijo o razumevanju in spremljanju razlage. Zato je bilo pripravljeno gradivo objavljeno tudi v spletni učilnici, da so si ga lahko kadarkoli ponovno ogledali.

Za pomoč pri usvajanju teoretičnih osnov sem že v času običajnega pouka oblikovala učne kartice na temo celic (Slika 1), ki so zelo uporabne pri učenju in utrjevanju znanja.



Slika 1: Primeri prvih in zadnjih strani učnih kartic

Kartice so pripravljene v dveh ločenih dokumentih tako, da so v enem dokumentu sličice, v drugem pa opisi. Dijaki morajo oba dokumenta razrezati na posamezne sličice oz. kvadratke, poiskati pare slik in opisov ter jih nato zlepit v kartice. Tudi ta dva dokumenta sta bila dostopna v spletni učilnici, vendar so si dijaki pri praktičnem delu večinoma pomagali z drugimi gradivi, saj mnogi med njimi doma niso imeli možnosti tiskanja.

Pred pričetkom praktičnega dela smo se pogovorili tudi o okolju ter pomenu posameznih skupin oz. vrst organizmov za obstoj in funkcioniranje različnih ekosistemov. Pogovarjali smo se o odpadkih. Naučili smo se, da »Odpadki so snovi, ki nastanejo kot vzporedni produkt civilizacije (nastajajo v tehnoloških procesih in/ali pri nekaterih človeških dejavnostih) in sicer v trdnem, tekočem ali plinastem agregatnem stanju, ki ga iz kateregakoli vzroka lastnik noče več imeti v posesti in ki ga ni mogoče ponovno uporabiti niti v snovnem niti v energetskem smislu. Po tej definiciji bi bil torej odpadke le tisti material, ki smo ga že procesirali in je v bistvu ostanek, ki ga je možno le odložiti oziroma nima več nobene uporabne vrednosti.« (Zakrajšek S., Družina, Krnel in Zakrajšek N., 2008). Pogovarjali smo se o nastanku odpadkov, vrstah, zbiranju, ločevanju, recikliranju, ponovni uporabi, onesnaževanju okolja in posledicah človekovega poseganja v naravo. Dijake smo vzpodbudili, da razmišljajo o odpadkih, ki jih

proizvajajo v njihovih domovih in jim predlagali, da poiščejo in zbirajo tiste, ki bi jih pri izdelovanju celic lahko uporabili in na ta način reciklirali oz. ponovno uporabili.

4.2 Navodila za praktično delo doma

Dijakom so bila preko videokonferenčnega srečanja podana natančna navodila za načrtovanje in izdelavo praktičnih izdelkov pa tudi za pripravo na predstavitev oziroma zagovor. Pripravljena so bila pisna navodila z razpredelnico za vnos legende, ki so bila vsem dostopna v spletni učilnici.

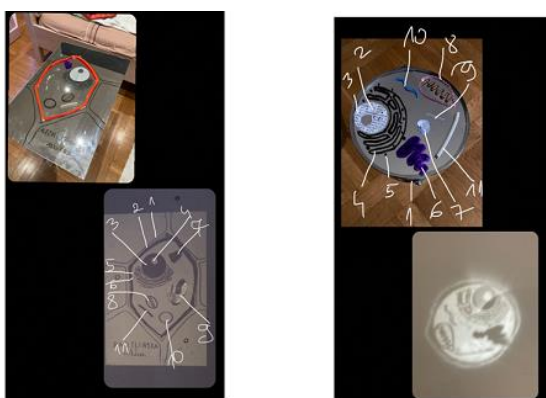
4.3 Praktično delo doma

V šoli praktičnemu delu namenimo tri šolske ure. Zato so za praktično delo doma imeli dijaki na voljo en teden, kar je ustrezalo trem šolskim uram biologije, kolikor jih imajo po programu tedensko v urniku. V času praktičnega dela nismo imeli videokonferenčnega pouka. V urah, ko je bila biologija na urniku, je bila učiteljica vedno dostopna na videopovezavi, če bi kdorkoli potreboval kakršenkoli nasvet, namig ali dodatna navodila v zvezi z izdelki. Prav tako je bila dostopna preko e-maila, da so se lahko hitro rešile morebitne nejasnosti.

Praktično delo doma naj bi potekalo preko medsebojnega sodelovanja – v dvojicah. Vsaka dvojica je morala izdelati »maketi« rastlinske in živalske celice. Za izdelavo celic so lahko uporabili kakršenkoli material, ki so ga našli doma in ga na ta način reciklirali oz. ponovno uporabili. Lahko so se odpravili tudi v naravo in nabrali naravne materiale. Nikakor pa ni bilo zaželeno, da bi kupovali nove materiale z namenom, da bi bili izdelki po njihovem mnenju lepši in bolj ocenjeni. Priporočili smo, da se pari medsebojno dogovorijo in za isti organel v obeh celicah uporabijo podoben material (na primer špagete za citoskelet). Dodatno priporočilo je bilo, naj izbirajo tak material, da z njim lahko primerljivo ponazorijo vsaj obliko, še raje pa zgradbo ali delovanje oz. pomen posameznega organela, ki ga v celici prikažejo. Svojo izbiro bodo nato pri predstavitvi izdelkov tudi argumentirali. Dijake smo vzpodbudili, naj bodo pri svojem delu čim bolj ustvarjalni in inovativni.

Na začetku so se morali v dvojicah dogovoriti kakšen material bodo uporabili in katero od celic bo izdelal vsak posameznik iz para. Sledilo ja ustvarjalno delo. Ko so bili izdelki končani, je bilo potrebno vse ponazorjene strukture oštevilčiti in napisati legendo. Zopet so se morali medsebojno uskladiti, saj je bilo potrebno organele, ki so prisotni v obeh celicah oštevilčiti z isto številko. Končne izdelke in legende so dijaki fotografirali, si fotografije v paru izmenjali in nato profesorici posredovali skupen dokument s fotografijama in legendama obeh celic. (Slika 2)

Rastlinska celica		Živalska celica	
Št.	Organel oz. celična struktura	Št.	Organel oz. celična struktura
1	Celična stena	1	Celična membrana
2	Celična membrana	2	Jedro
3	Jedro	3	Jedrce
4	Jedrce	4	Endoplazemski retikulum
5	Endoplazemski retikulum	5	Ribosomi
6	Ribosomi	6	Golgijev aparat
7	Golgijev aparat	7	Lizosomi
8	Mitohondrij	8	Mitohondrij
9	Vakuola	9	Citoskelet
10	Kloroplasti	10	Bički, migetalke
11	Citoskelet	11	Centriol

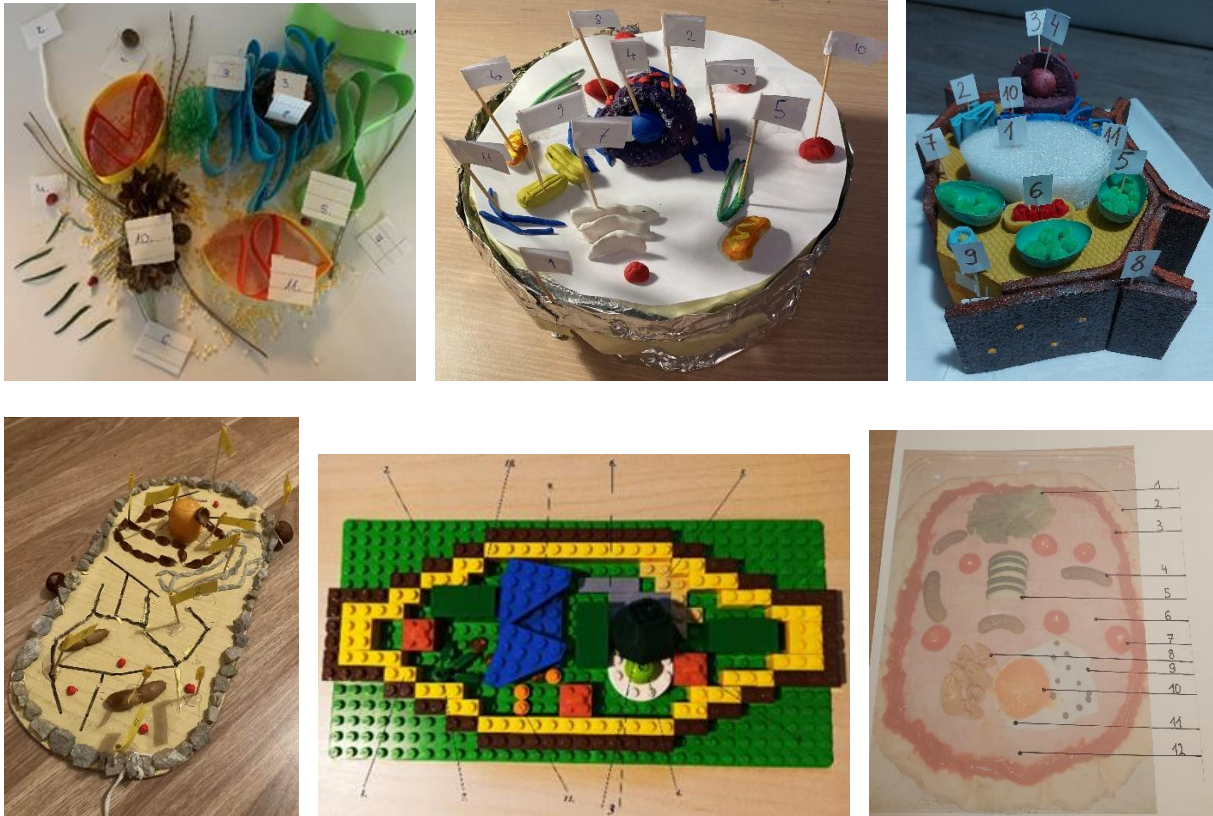


Slika 2: Primer oštevilčenih celic z legendo

5. Predstavitve izdelkov z zagovorom in ocenjevanje znanja

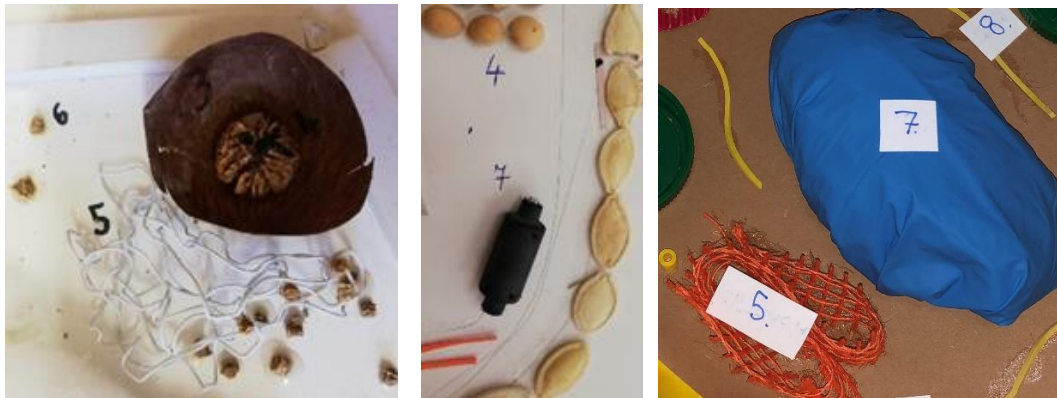
Ko je bilo praktično delo zaključeno, izdelki končani in oddani, so imeli dijaki še teden dni časa, da se pripravijo na predstavitev in zagovor. Pripravljen je bil ocenjevalni obrazec, ki je bil vnaprej dostopen v spletni učilnici, da so imeli dijaki vpogled v to, kje bodo glavni poudarki pri ocenjevanju. Že pred praktičnim delom smo dijake opozorili, da bodo morali pri zagovoru poznati zgradbo in delovanje rastlinske in živalske celice ter razlike med njima, čeprav je vsak med njimi izdelal le eno od obeh celic. Zato je bilo še toliko bolj pomembno, da so pri načrtovanju in praktičnem delu med seboj komunicirali in se usklajevali.

Po enotedenski pripravi smo se vrnili k videokonferenčnim srečanjem. Po predhodni napovedi naj bi predstavitve potekale po abecednem redu, vendar so dobili prednost tisti dijaki, ki so se javili oz. so želeli svoje izdelke prej zagovarjati. Med zagovorom so dijaki vklopili kamere, na zaslonu pa je bila deljena fotografija obeh celic, ki so ju v dvojici izdelali, brez legend. Nekateri izdelki so bili res izvorni in zanimivi (Slika 3).



Slika 3: Primeri izvirnih izdelkov

Vsak dijak je najprej pokazal, katera celica je rastlinska, katera živalska, opisal razlike med njima in nato obrazložil zgradbo, funkcijo in delovanje posameznih organelov. Z zagovorom so dokazali, da poznajo osnovno zgradbo obeh celic in razlike med njima, pa tudi zgradbo in delovanje oz. pomen celičnih organelov. Pri zagovoru so tudi argumentirali, zakaj so za ponazoritev posameznega organela uporabili določen odpadek, na primer: kačjo kožo, ki je zunanji »ovoj« kačjega telesa, je nekdo uporabil za ponazoritev celične stene; kabel telefonskega polnilca za endoplazemski retikel, ki služi komunikaciji v celici; baterijo za mitohondrij, ker proizvajata energijo; oreh za celično jedro, ker po obliki spominja na možgane, jedro pa nadzira in usmerja delovanje celotne celice, plastenko za vakuolo, ker v celici shranjuje vodo ... (Slika 4)





Slika 4: Nekaj izvirnih detajlov

Med predstavitvijo izdelkov smo za vsakega dijaka sproti zapisovali ugotovitve v ocenjevalni obrazec. Končna ocena je bila sestavljena iz štirih ocenjevalnih kategorij in ne le izdelkov. Ocenjeni so bili izdelki (ali so bili ti pravočasno oddani in oblikovno popolni), izvirnost (ali so dijaki znali ustrezno argumentirati, zakaj so uporabili določene sestavine), poznavanje razlik med obema celicama ter poznavanje zgradbe in delovanja celičnih organelov. Če se je komu zataknilo ali ni samostojno povedal vsega pričakovanega, so dobili pomoč s podvprašanji. Večinoma to niti ni bilo potrebno, nekateri pa so sami povedali, da so se pripravili le toliko, kot so predstavili. Končni rezultati so bili pretvorjeni v ocene in brez zadržkov vpisani v e-redovalnico.

Ocenjevanju na daljavo in predstavitvam izdelkov je v enem od razredov eno uro hospitala tudi ravnateljica. Nad izdelki in izkazanim znanjem je bila navdušena.

6. Zaključek

Z evalvacijo po zaključku predstavitev in ocenjevanja izdelkov je bilo ugotovljeno, da je bil večini dijakov praktičen in ustvarjalen način učenja všeč. Menijo, da so se s praktičnim delom več naučili kot le ob poslušanju razlage in spremljanju zaslonskega predavanja. Preko praktičnega ustvarjanja so se namreč v učno vsebino bolj poglobili in posledično tudi več naučili oz. snov bolj utrdili. Do enakih ugotovitev je prišla tudi učiteljica in to potrjujejo tudi ocene, ki so jih dijaki pridobili na zagovorih. Kot prednost praktičnega učenja na daljavo so dijaki izpostavili tudi to, da so si čas lahko po svoje razporedili, saj niso bili vezani na urnik, in da so se za nekaj ur lahko odmaknili od zaslonov računalnika.

Pomanjkljivost učenja na daljavo je dolgotrajna izoliranost in pomanjkanje socialnih stikov, tako s sošolci, kot tudi s profesorji. Zato je bila dijakom ideja dela v dvojicah celo všeč, saj so na ta način morali komunicirati vsaj z nekom. Nekaj dijakov je izpostavilo težave pri navezovanju stikov in komunikaciji in so se odločili za samostojno delo, kar sem jim v danih razmerah tudi omogočila.

Ena od prednosti opisanih aktivnosti je v tem, da smo okoljske vsebine uspešno vpletli v spoznavanje težjih poglavij biologije. Preko razmišljanja o odpadkih in njihovi uporabi, preden smo jih zavrgli, so dijaki skozi primerjavo zgradbe in funkcije enostavno usvojili delovanje in pomen celičnih organelov.

Ocenjevanje praktičnih izdelkov na daljavo se je izkazalo za enostavnejše od spletnega pisnega ocenjevanja. Ko dijaki predstavljajo oz. zagovarjajo svoj izdelek, so običajno bolj samozavestni in prepričani v svoje znanje, kot pri običajnem pisnem ali ustnem ocenjevanju.

Zato zaključujemo, da so bile tudi ocene, pridobljene na ta način bolj verodostojne od spletnih pisnih ocenjevanj znanja. Pomanjkljivost pa je ta, da pri ocenjevanju na daljavo vedno obstaja nek riziko goljufanja, vendar se temu tudi pri običajnem pouku v šoli ne moremo popolnoma izogniti.

7. Literatura

Dermastia, M., Turk T. (2005). *Od molekule do celice*. Ljubljana: Založba Rokus d. o. o.

Dermastia, M., Komel, R. in Turk, T. (2011). *Kjer se življenje začne....* Ljubljana: Založba Rokus Klett d.o.o.

Katalog znanja Biologija za SSI in PTI. (2007) Pridobljeno s https://www.svsgugl.si/wp-content/uploads/2013/12/KTLG_PV_BIO_201415.pdf

Lapornik, K. (2017). *Učinkovita komunikacija – korak do sočloveka in uspeha*. Pridobljeno s https://www.zlu.si/uploads/Dokumenti/Gradivo_Ucinkovita%20komunikacija%20-%20korak%20do%20uspeha%20in%20socloveka%20v_1.0.pdf

Stušek, P. (2003). *Celica*. Ljubljana: DZS

Zakrajšek, S., Družina, B., Krnel, D., Zakrajšek, N. (2008) Gospodarjenje z odpadki. E-gradiva za predmet Gospodarjenje z odpadki. *Kemija v šoli in družbi*. Pridobljeno s https://iamstudent.si/e-gradiva/gospodarjenje_z_odpadki/1_0_strokovna_terminologija_o_odpadkih/kaj_so_odpadki.htm
1

Slike so iz osebnega arhiva.

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 tudi v učilnici dva terarija s kačama in terarij s štirimi bolj neobičajnimi vrstami paličnjakov, ki jih občasno tudi vključuje v pedagoški proces.

VIII
COMMUNICATION AND PERSONALITY
DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Ali je empatija ključna za učenje v 21. stoletju?

Is Empathy the Key to Learning in the 21st Century?

Barbara Cergolj

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

Povzetek

Raziskovalci v zadnjih letih opažajo upad empatije med mladostniki zaradi povečane uporabe digitalnih medijev. To predstavlja izziv za področje vzgoje in izobraževanja, saj je empatija kot mehka veščina zelo pomembna za uspeh na osebnem in poklicnem področju. V nekaterih državah, npr. na Danskem, je vzgoja za empatijo sistemsko vključena v šolski kurikulum.

Na Škofijski klasični gimnaziji je bil že pred leti uveden Socialni praktikum za dijake 2. letnika prav z namenom, da se okrepi njihov čut za bližnje, še posebej najbolj ranljive osebe v družbi. Čas pandemije je onemogočil ustaljeno izvedbo te dejavnosti, zato je bila izvedba programa primerno prilagojena, saj je v tem času fizične oddaljenosti še bolj pomembno, da se pri otrocih in mladih spodbuja neposreden stik z bližnjimi. V prispevku je predstavljen pogled dijakov na izvedene dejavnosti, hkrati pa so nakazane možnosti za nadaljnji razvoj te obvezne izbirne vsebine.

Ključne besede: celostni razvoj osebnosti, digitalna kultura, empatija, mehke veščine, socialni praktikum.

Abstract

Researchers have observed a decline in empathy among adolescents due to the increased use of digital media in recent years. Educators are facing a challenge here, because empathy, as a soft skill, is very important for personal and professional success. In some countries, e.g. Denmark, teaching empathy is systematically integrated into the school curriculum.

At the Diocesan Classical Gymnasium, the Social Practicum for second year students was introduced several years ago precisely for the reason of strengthening their sense of empathy for their fellow men, especially for the most vulnerable members of society. The pandemic made it impossible to carry out this activity in the usual way, so the programme was adapted accordingly. In fact, during this time of physical distance it has been even more treasured to encourage children and young people to have a direct contact with their fellow men. This paper presents the students' views on the activities carried out and suggests ways of further developing this course.

Key words: digital culture, empathy, holistic personal development, social practicum, soft skills.

1. Uvod

Današnji mladostniki so odrasli z mobilnimi telefoni in internetom ter večino časa preživijo v komuniciranju na družbenih omrežjih. Zanje se je uveljavil celo izraz »digitalni domorodci«. Posledice povečane rabe digitalne tehnologije se odražajo predvsem na čustvenem in socialnem področju življenja otrok in mladostnikov.

Proces vzgoje in izobraževanja v digitalnem okolju zato toliko bolj kliče po krepitvi mehkih veščin in dodatnih aktivnostih, ki spodbujajo razvoj in rast na teh dveh področjih. Pandemija je sicer postavila številne omejitve v izvedbi teh aktivnosti, a ni zaprla vseh vrat, kot bo prikazano v primeru dobre prakse preteklega šolskega leta.

Predstavljena vsebina je nadaljevanje predhodno objavljenega članka na konferenci Eduvision 2013. Kot primer dobre prakse je bil predstavljen *Socialni praktikum*, ki ga izvajamo na Škofijski klasični gimnaziji v povezavi z razvijanjem empatije in mehkih veščin pri dijakih. V preteklem letu smo zaradi pandemije in z njo povezanih sprememb v načinu pouka *Socialni praktikum* ustrezno prilagodili okoliščinam, da smo dejavnost lahko izpeljali varno za vse udeležence.

2. Zakaj ravno empatija?

Raziskave zadnjih desetletij, ko se je močno razmahnila digitalna tehnologija, kažejo po eni strani porast osamljenosti, po drugi pa močan upad empatije. Raziskovalci Univerze v Michiganu so ugotovili, da je prišlo v času po letu 2000 do kar 40 % zmanjšanja empatije med študenti. Čas zadnjih dvajsetih letih pa sovpada s pojavom različnih digitalnih medijev (MySpace, Facebook, YouTube in Twitter ...) (Konrath, O'Brien in Hsing, 2011) in velikim porastom rabe pametnih telefonov, ki so jih za svoje najhitreje sprejeli ravno mladostniki.

Zaradi povečane uporabe digitalne tehnologije preživijo manj časa v neposrednem stiku z drugimi, zato se težje soočajo s čustvi drugih ljudi, empatije in sočutja pa se lahko naučimo le v neposrednem stiku (Globokar, 2019). Predvidevamo lahko, da je pomanjkanje socialne interakcije v preteklem letu in pol, ko je večina pouka potekala na daljavo, še dodatno prispevalo k njenemu upadu.

Po drugi strani pa raziskovalci ugotavljajo, da je empatija ključna za zdrav celostni razvoj ter tudi za akademski in karierni uspeh, saj se preko nje naučimo razumeti druge in delati z njimi. Mladostniki, ki imajo visoko razvito empatijo, so bolj dejavni v razredu, imajo boljše akademske dosežke in boljše sposobnosti komunikacije, manj verjetno ustrahujejo sovrstnike, kažejo manj agresivna vedenja in čustvene težave, vzdržujejo bolj pozitivne odnose (Jones, Weissbourd, Bouffard, Kahn in Ross Anderson, 2018).

Prav tako empatijo mnogi uvrščajo med mehke veščine, ki v poklicnem svetu postajajo vedno bolj cenjene. V času, ko na trgu dela uspejo le najboljši, imajo namreč ob enaki izobrazbi osebe z visoko razvitimi mehкими veščinami prednost, saj se lahko hitreje vključijo v delo in službeno okolje (Schulz, 2008).

Markham (2016) meni, da »šolski sistem, ki se osredotoča samo na spoznavanje in preverjanje, ne more pripeljati do večjega smisla, osredotočenosti, sodelovanja in ustvarjalnosti, ki so potrebni za učence 21. stoletja«.

Empatijo vidi kot ključni element, na katerem naj bi temeljilo šolanje v prihodnosti. Na empatiji namreč temelji sposobnost sodelovanja, ki omogoča usklajevanje življenja in dela in ki je temeljna za timsko delo in komunikacijo v raznolikem svetu. Kot pozitivno čustvo empatija krepi dobro počutje, dobre odnose in osebno moč in s tem podpira zdravje. Ima tudi pozitivne učinke na možganske procese, saj zmanjšuje anksioznost in negativne občutke, ki vodijo v stres in odziv »boj ali beg«. Prav tako empatija aktivira tisti del možganov, v katerih se nahaja center za načrtovanje, reševanje problemov in ustvarjalnost, da deluje bolj odprto in

sproščeno, kar je optimalno stanje za učenje, posebej za raziskovanje, projektno učenje in ustvarjalno delo (Markham, 2016).

V najbolj splošnem smislu lahko empatijo opredelimo kot »zmožnost vživeti se v misli in/ali čustva drugega, torej kot zmožnost priti do zavedanja in spoznanja izkušnje ter doživljanja druge osebe« (Simonič, 2012).

Ker je empatija sposobnost, ki temelji na bioloških procesih, se z njo že rodimo, a jo tekom življenja lahko izboljšujemo in nadgrajujemo. Zato ima poleg staršev šola ključno vlogo pri tej »rasti«. Če želimo, da se bodo učenci razvijali celostno, mora šola poleg akademskih aktivnosti ponuditi tudi take, pri katerih se bodo razvijali čustveno in socialno. Če so učenci zaradi dobro razvite empatije sposobni razumeti misli, čustva in potrebe drugih, bodo sposobni boljše komunikacije z njimi.

V slovenskem šolskem sistemu še nimamo predmeta, ki bi vključeval razvijanje empatije kot ene od ključnih mehkih veščin, dober zgled pri tem pa nam je lahko Danska, kjer je razvijanje empatije že od leta 1993 vključeno v državne učne načrte (Alexander, 2016). V Sloveniji imajo razredniki možnost vključevati aktivnosti za razvijanje empatije v program razrednih ur, delno so te aktivnosti lahko tudi del predmeta državljanska kultura in etika v osnovni šoli. Enako so v srednjih šolah te vsebine lahko vključene v razredne ure, ponuditi jih je mogoče tudi v obliki različnih projektov v okviru obveznih izbirnih vsebin.

Šola lahko dijakom omogoča razvoj empatije preko ponujanja različnih aktivnosti, ki povečujejo razvijanje zavedanja sebe in samozaupanje, sposobnosti poslušanja, zavedanja skupnih človeških lastnosti, spoštovanja in sprejemanja drugačnosti. Dijakom lahko omogoča tudi, da se bolje zavejo strahov in predsodkov, ki so temeljne ovire za razvoj empatije, saj usmerjajo pozornost osebe vase, kar preprečuje vživljanje v drugega. Pomemben del razvoja empatije je tudi refleksija in pogovor, ki omogočata, da dijaki z večjo mero uzaveščenosti spremljajo dogajanje v sebi in drugem (Davis, 1990).

3. Socialni praktikum kot primer dobre prakse

Socialni praktikum je tridnevni program v okviru obveznih vsebin 2. letnika Škofijske klasične gimnazije. Organiziramo ga z namenom, da bi dijaki prišli v stik s prostovoljnim delom, si pridobili dragocene osebne izkušnje, hkrati pa bi s svojo prisotnostjo obogatili tudi delo v ustanovah, ki jih obišejo.

Cilji, ki jih želimo doseči z organiziranjem te aktivnosti, so:

- osebna rast in spoznavanje sebe
- razvijanje mehkih veščin, posebej empatije
- pridobivanje izkušenj pri komunikaciji
- medgeneracijsko sodelovanje
- spoznavanje drugačnosti, izkušnja stika z drugačnimi
- razvijanje čuta za aktivno delovanje v družbeno dobro
- razvijanje družbene odgovornosti.

3.1 Socialni praktikum pred pandemijo

V času pred epidemijo so dijaki v praktičnem delu praktikuma lahko izbirali med obiski bolnikov, starejših, brezdomcev, oseb z motnjo v duševnem razvoju, invalidnih oseb, oseb v

azilnem domu ali vrstnikov iz socialno ogroženih okolij. Pred obiskom so imeli prvi dan na šoli delavnice, kjer so spoznali samo ustanovo, značilnosti oseb, s katerimi naj bi se srečali, ter naravo dela v prihodnjih dneh. Drugi in tretji dan so se praktično vključevali v življenje izbrane ustanove.

Po opravljenem praktikumu so reflektirali svoje delo tako, da so zapisali svoja razmišljanja v dnevnik. Uporabili so ga za zapis slišane na delavnicah, opis poteka obeh dni, ki so ju preživeli na ustanovi ter za zapis osebnega razmišljanja po koncu aktivnosti. Za izhodišče ob razmišljanju so dobili navodilo, naj opišejo svoje izkušnje, posebna doživetja, težave in predloge. Izpolnili so tudi evalvacijski vprašalnik, v katerem so ocenili pripravo in vsebino delavnic ter izvedbo prakse na izbrani ustanovi.

Iz vsega zapisanega smo koordinatorji lahko ugotavljali, v kolikšni meri smo s predlaganimi delavnici in praktičnim delom dosegli zastavljene cilje in na kakšen način se jih je dejavnost dotaknila.

Dijaki so v svoje dnevnike zapisali:

- *»Nisem pričakoval, da se bomo z azilanti tako dobro ujeli, se pogovarjali in zabavali. Spoznal sem, da so tudi oni le normalni ljudje, ki se zabavajo, pogovarjajo o nogometu ipd.«*
- *»Na začetku me je bilo malo strah; bilo mi je neprijetno, saj nisem vedela, kaj pričakovati in kako bo vse skupaj potekalo. [...] Res me je presenetilo, kako veseli so starejši vsega, kar storiš zanje. [...] Tudi oni so dali nam nekaj drugačnega in dragocenega [...] Zdi se mi, da zdaj drugače gledam na starejše –bolj z razumevanjem in spoštovanjem.«*
- *»Moja ugotovitev je, da starejši veliko stvari občutijo na znotraj in jih na ven ne znajo takoj pokazati. Ko pa jim daš malo časa, res lahko opaziš njihovo hvaležnost in veselje in navdušenost nad življenjem.«*
- *»Naučil sem se gledati tudi na skrajne točke naše družbe, v koticke sveta, ki so nam sicer zelo blizu, a jih ne opazimo. [...] S Socialnega praktikuma se vračam [...] z večjim obzirom do bližnjega, ki je v družbi bolj ranljiv od mene.«*

Podobnih razmišljanj je veliko. Ti zapisi kažejo, da je šlo pri dijakih predvsem za razvijanje sposobnosti vživljanja v situacije in življenja ljudi, s katerimi so se srečevali.

Razvijali so svojo sposobnost poslušanja in komuniciranja:

- *»Ob 'kofetkanju' sem prisluhnila zgodbam, ki so mi jih stare gospe z veseljem pripovedovale.«*
- *»Slišala sem zgodbe [otrok v domu Malči Beličeve] in tudi sama postala bolj hvaležna za stvari, ki jih imam.«*
- *»Zanimivo se mi je bilo pogovarjati z brezdomci, presenetila pa me je miselnost nekaterih izmed njih. [...] Ugotovila sem, da je tisto, kar najbolj potrebujejo, družba in nekdo, ki jim prisluhne.«*

Do izraza je prišla tudi njihova potreba, da bi se počutili koristne.

- *»Drugi dan mi je bil še bolj všeč, saj sem šla lahko prav v [bolnišnično] sobo in se posvetila fantku ter malo razbremenila očeta. Takrat sem se počutila precej bolj*

koristno. [...] Uživala sem, ko sem videla, kako sva s sošolko razveselili fantka in njegovega očeta.»

Za dijake so bili dragoceni predvsem dnevi, ko so bili v stiku s starejšimi, bolnimi, azilanti, brezdomci ... zato smo jih želeli tudi v času pandemije in fizične distance omogočiti vsaj delček te izkušnje.

3.2 Socialni praktikum med pandemijo

V času pandemije so za šolske dejavnosti veljali strogi ukrepi za preprečevanje okužb in širjenje virusa. Zato smo morali Socialni praktikum temu ustrezno prilagoditi. Prvi del, v katerem so potekale delavnice, smo organizirali tako, da se dijaki iz različnih razredov med seboj niso več mešali, ampak so izvajalce poslušali v matičnem razredu, ki je predstavljal njihov mehurček.

Dijakom je koordinatorica projekt najprej natančneje predstavila, da so si lahko boljše predstavljali, kako bo potekal in zakaj ga na šoli sploh izvajamo. Nato so sledile štiri predstavitve, ki so vsaka s svojega vidika osvetlile pomembnost sočutja, empatije in pomoči drugemu.

- Dva študenta prostovoljca sta predstavila projekt Prijatelj Pomočnik, ki je nastal v času šolanja na daljavo in v katerem so se preko spletne platforme povezali učenci in dijaki, ki so potrebovali pomoč pri šolskem delu, s prostovoljci, ki so jim lahko tako pomoč nudili,
- študenti psihologije so spregovorili o pomenu skrbi za duševno zdravje,
- sošolec Maks, dijak iz prvega letnika, je v videu predstavil svojo osebno zgodbo, v kateri je spregovoril o življenju s spinalno mišično distrofijo,
- šolski kaplan pa je spregovoril o duhovnem pogledu na sočutje.

V praktičnem delu praktikuma so bili dijaki nagovorjeni, da poiščejo v svojem domačem okolju kakšno možnost, da bi pomagali bližnjemu. Večina dijakov je pomoč izvedla na enem od treh področij, in sicer

- v družini (primarni ali razširjeni),
- med sošolci,
- v lokalni skupnosti.

V primarni družini so pomagali pri obsežnejših ali zahtevnejših delih (pranje večje količine oblačil, opravila na vrtu, skrb za živali in pomoč na kmetiji, pleskanje, izdelava gugalnice ...), pri starih starših pa z bolj vsakdanjimi opravili (kuhanje kosila, nakupovanje živil, pospravljanje, pogovor in druženje ...). Sošolcem in mlajšim sovrstnikom so pomagali predvsem pri delu za šolo. Nekateri so se vključili v projekt Prijatelj pomočnik, drugi so pomagali sošolcem iz razreda ali mlajšim bratom in sestram. Kljub omejitvam glede pandemije so nekateri pomoč izvedli v svoji lokalni skupnosti tako, da so pomagali sosedom ali pa nekaj časa preživeli v bližnjem vrtcu ali kakšnem drugem zavodu.

Na vprašanje, kaj so v tem projektu spoznali oz. pridobili, so tudi tokrat njihovi odgovori kazali na pomembnost razvijanja čustvenih in socialnih veščin in vživljanja v sočloveka.

Ugotavljali so, da jim je projekt dajal možnost krepiteve vezi s starši in starimi starši:

- *»Okrepil sem odnos z babi in dedijem, naredil nekaj dobrega zase in za njiju.«*

Krepili so tudi občutek pomembnosti skrbi za odnose na splošno:

- *»Spoznala sem, so odnosi najpomembnejši.«*
- *»Spoznala sem, da moram tudi v teh razmerah skrbeti za odnose z bližnjimi.«*

Vadili so večino poslušanja in komunikacije:

- *»Preživela sem nepozaben dan s svojo staro mamo. Dobro se je včasih tudi malo ustaviti ob naših natlačenih urnikih. Prijetno je poslušati modrosti starejših ljudi.«*

Večkrat so izpostavljali, kako pomemben se jim zdi občutek, da so koristni:

- *»Pridobila sem izkušnje o tem, da se ko pomagaš nekomu počutiš zelo koristen in zadovoljen, saj nekomu s tem polepšaš dan in mu olajšaš marsikaj.«*
- *»Dobila sem občutek koristnosti in veselja.«*

Kljub temu, da je bila pomoč usmerjena k ljudem, ki so jim bili v večini že poznani, so razširili svoj pogled na bližnjega v širšem smislu:

- *»Utrdila sem tudi zavest glede tega, da vsi ljudje, ne glede na izgled, izvor, barvo kože, ipd., potrebujemo ljubezen, spoštovanje, sočutje, naklonjenost, bližino, prijatelje ...; pridobila sem še več čuta za soljudi.«*

4. Zaključek

Kljub dejstvu, da je bila zaradi pandemije izvedba Socialnega praktikuma močno okrnjena, da smo ga lahko izvedli varno za vse udeležence, lahko iz refleksij in povratnih informacij dijakov ugotavljamo, da smo dosegli vsaj del zastavljenih ciljev.

Dijaki so bolje spoznali sebe in vadili tako večino poslušanja kot tudi aktivno komuniciranje, razvijali so čut za to, da lahko kljub mladim letom delujejo v dobro drugih, prav tako so lahko posebej ob stiku s starimi starši razvijali vpogled v življenje starejše generacije, ki v današnji družbi lahko živi življenje, ki je zelo drugačno od njihovega.

Dijaki so pogrešali predvsem možnost bolj aktivnega sodelovanja na uvodnih delavnicah in druženja z dijaki iz sosednjih razredov, kar pa žal zaradi zunanjih okoliščin ni bilo mogoče. Prav tako so večkrat navedli, da so pogrešali večji nabor možnih dejavnosti.

Glede na dejstvo, da bo najverjetneje treba tudi v prihodnjem letu resno upoštevati ukrepe za preprečevanje širjenja virusa Covid-19 bi bilo smiselno razmisliti, ali je mogoče izpeljati uvodno izobraževanje dijakov in pripravljalne delavnice že v začetku šolskega leta, saj bi to omogočilo več fleksibilnosti pri izvedbi praktičnega dela. Podatki na straneh večjih prostovoljskih organizacij v Sloveniji (Slovenska filantropija, Prostovoljstvo.org, Slovenska karitas ...) namreč kažejo, da so potrebe po prostovoljcih velike in raznolike, odvisne pa predvsem od potreb in ukrepov ob pandemiji. Išče se prostovoljce za pomoč v domovih za starejše, pogovore po telefonu, delitev ali dostavo hrane, učno pomoč, dostavo zdravil in nujnih živil ter osnovnih potrebščin, varstvo otrok ... Vse to so aktivnosti, ki jih ob upoštevanju zaščitnih ukrepov lahko izvajajo tudi dijaki, ki s tem sebi in drugim naredijo življenje lepše in bolj bogato. S takimi dejanji tudi krepijo in razvijajo empatijo, kar je zelo pomembno za njihov celostni osebni razvoj.

5. Literatura

- Alexander, J. (2016). *America's Insensitive Children?* Pridobljeno s <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/08/the-us-empathy-gap/494975/>
- Davis, C. M. (1990). What is empathy and can empathy be taught? *Physical Therapy*, 70, 707–715. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/20920286_What_Is_Empathy_and_Can_Empathy_Be-Taught
- Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jones, S., Weissbourd, R., Bouffard, S., Kahn, J. in Ross Anderson, T. (2018). *For Educators: How to Build Empathy and Strengthen Your School Community*. Pridobljeno s <https://mcc.gse.harvard.edu/resources-for-educators/how-build-empathy-strengthen-school-community>.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H. in Hsing, C. (2011). Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review* 15(2), 180–198. Pridobljeno s https://www.ipearlab.org/media/publications/Changes_in_Dispositional_Empathy_-_Sara_Konrath.pdf.
- Markham, T., 2016. *Why Empathy Holds the Key to Transforming 21st Century Learning*. Pridobljeno s <https://www.kqed.org/mindshift/46980/why-empathy-holds-the-key-to-transforming-21st-century-learning>
- Prijatelj Pomočnik (2020). Pridobljeno s <https://prijateljpomocnik.wixsite.com/dobravoljajenajbolja/projekt>
- Schulz B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 146 –154. Pridobljeno s <https://www.bcsgea.org.bd/wp-content/uploads/2019/11/The-Importance-of-Soft-Skills-Education-beyond-academic-knowledge.pdf>
- Simonič, B. (2012). Empatija: temeljna drža prostovoljca. *Vzgoja* 53, 45–46. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-MDIPP29F>

Kratka predstavitev avtorja

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

Krepitev čustvene inteligence mladostnikov

Strengthening the Emotional Intelligence of Adolescents

Mitja Trošt

ŠC Nova Gorica
mitja.trost@scng.si

Povzetek

Čustvena inteligenca ima pomembno vlogo v zasebnem življenju, saj vključuje poznavanje in razumevanje lastnih čustev in čustev drugih, obvladovanje svojih čustev in upravljanje z medosebnimi odnosi. Čustvena inteligenca je v razvoju otroka izrednega pomena. Učitelj je pomemben faktor otrokovega razvoja, saj ga spremlja skozi vzpone in padce v šolskem obdobju. V prispevku je predstavljeno, kako različni avtorji opredeljujejo čustveno inteligentnost, vpliv, krepitev čustvene inteligentnosti v šoli. Opisane so tudi sestavine čustvene inteligentnosti, ki pripomorejo k boljši kvaliteti življenja.

Ključne besede: čustva, čustvena inteligentnost, empatija, šola.

Abstract

Emotional intelligence plays an important role in private life, because it integrates between recognizing and understanding personal emotions as well the emotions of others, controlling these emotions and managing interpersonal relationships. Emotional intelligence is one of the key components in child development. A teacher has an important role in this process, as it guides the youth through ups and downs. This contribution presents how different authors define emotional intelligence, its influence and ways to strengthen emotional intelligence in schools. There is also a description of various components of emotional intelligence, that helps to raise quality of live itself.

Key words: emotional intelligence, emotions, empathy, school.

1. Uvod

Čustvena inteligenca predstavlja moč naših čustev, saj njihovo poznavanje našemu življenju daje polnost in smisel. Sposobnost čustvovanja je del nas preden se zavedamo sebe, sposobnost obvladovanja čustev pa je nekaj česar se priučimo z leti, zato mladostniki pogosto svoja čustva izražajo zelo neposredno in impulzivno. Ta sposobnost obvladovanja čustev je del čustvene inteligentnosti, ki postaja v osebnem in poslovnem svetu vse pomembnejša (Houston, 2019).

Čustvena inteligentnost vpliva na več aspektov našega življenja, kot so, na primer, prijateljski, družinski, partnerski odnosi, fizično zdravje in psihološko blagostanje ter pozitivna samopodoba in motiviranost. Pomembnost razvijanja in krepitev čustvene inteligentnosti je več kot očitna. Pomembno je, da se z urjenjem čustvene inteligentnosti srečujemo že v otroštvu (Zadel, 2006).

Ljudje z nižjo čustveno inteligentnostjo imajo večje težave z obvladovanjem čustev in reševanjem svojih čustvenih težav, zato so pogosteje soočajo z različnimi težavami v življenju kot čustveno inteligentni ljudje. Za boljšo kvaliteto življenja je čustvena inteligenca bistvenega pomena.

2. Čustvena inteligentnost

Čustvena inteligentnost je postala v 90-ih letih preteklega stoletja izjemno zanimiv predmet poučevanja. Posebej se je raziskovanje na tem področju razmahnilo po letu 1995, ko je Goleman objavil svoje delo *Emotional Intelligence*, ki je pokazalo pomembne povezave med razumevanjem in izražanjem emocij na eni strani ter specifičnimi sposobnostmi samoreguliranja na drugi strani (Pečjak in Košir, 2002).

Izraz čustvena inteligentnost sta leta 1990 prvič uporabila psihologa Peter Salovey in John Mayer. Navedla sta čustvene lastnosti, ki so pomembne za uspeh. Med temi lastnostmi so: empatija, izražanje in razumevanje občutkov, nadziranje razpoloženja, neodvisnost, prilagodljivost, občutek priljubljenosti, reševanje medsebojnih težav, vztrajnost, prijaznost in spoštovanje (Shapiro, 1999)

Goleman (1997) je čustveno inteligenco opredelil kot najpomembnejši dejavnik osebne prilagoditve ter uspešnosti v odnosih med ljudmi. Predstavlja zmožnost za uživanje, samozavest in obvladovanje čustev v ljudeh samih in v odnosih z drugimi. Zajema zmogljivosti, kot so spodbujanje samega, nadziranje vzgibov in odlaganje zadovoljitve, obvladovanje razpoloženja in sproščanje stisk, ki zavirajo sposobnost razmišljanja, uživanje v čustva drugih in upanje.

Čustvena inteligentnost je sposobnost pridobiti in uporabiti informacije, ki so čustvene narave. Ta sposobnost tvori čustveni um. Človek, ki ima te sposobnosti razvite, je sposoben lastnega zavedanja, ima razvito empatijo, je sposoben nadzorovati impulze, zna prisluhniti in sprejeti odločitve. Od stopnje razvitosti teh sposobnosti je odvisna višina posameznikove čustvene inteligentnosti (Schilling, 2000).

»Čustvena inteligenca je preprosto povedano inteligentna uporaba čustev. Svoja čustva namerno uporabljamo tako, da nam pomagajo k takšnemu vedenju in mišljenju, ki nam je v korist« (Weisinger, 2001).

Čustvena inteligentnost je osnova človekove čustvene potrebe, pobude in resnične vrednote, ki oblikujejo človekovo javno vedenje. Zanimanja nam povedo, kaj posameznika privlači. Umske in telesne spretnosti nam povedo, kaj posameznik zna. Čustvena inteligentnost pa določi, kaj posameznik dela in kako bo delal. Od čustvene inteligentnosti je odvisno, kako dobri smo v odnosih z drugimi v zasebnem življenju in prav tako na delovnem mestu. Na delovnem mestu lahko znamo uveljaviti svojo voljo, smo zelo delovni in inteligentni, ampak če ne bomo po čustveni inteligentnosti ustrezali delovnemu mestu, ne bomo uspeli. Čustvena inteligentnost je najpomembnejši posamični dejavnik pri napovedanju uspešnosti v odnosih (Simmons in Simmons, 2000).

Mešani modeli čustvene inteligentnosti vključujejo zmožnosti in kompetence, ki so del osebnosti posameznika kot tudi motivacijske dimenzije posameznikove celote, ki mu

omogočajo uporabo čustvene inteligentnosti v vsakdanjem življenju. Tako bo, na primer, posameznik z optimistično in toplo osebnostjo lažje razvil spretnosti za upravljanje s svojimi čustvi in čustvi drugih (Zeidner, Matthews in Roberts, 2009).

2.1 Vplivi čustvene inteligentnosti

Čustva vplivajo na vsa življenjska področja: zdravje, učenje, vedenje in na medsebojne odnose. Otroci in mladi ljudje, ki so čustveno spretni, ki znajo pravilno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo prednost na vsakem področju življenja, naj bodo to odnosi v družini ali z vrstniki, v šoli, pri športu, pri delu za skupnost ali pri organizacijskih nalogah. Otroci z visoko razvitimi čustvenimi spretnostmi imajo tudi več možnosti za srečo in produktivno življenje ter za obvladovanje miselnih navad, ki jih bodo kot odraslim prinesle osebni in poklicni uspeh (Schiling, 2000).

Čustvena inteligentnost vpliva na posameznikovo zasebno in profesionalno življenje. Prispeva k akademskemu in poslovnemu uspehu, vpliva na komunikacijske sposobnosti in medosebne odnose, pa tudi na zdravje. Posamezniki z visoko čustveno inteligentnostjo lahko čustva uporabljajo pri reševanju različnih vrst problemov, s katerimi se tekom življenja in dela srečujejo. Pokazalo se je tudi, da imajo predšolski otroci z višjo razvito čustveno inteligentnostjo v najstniških letih več pozornosti in kognitivnih sposobnosti (Sternberg in Kaufman, 2011).

Čustvena inteligentnost vpliva na otrokov uspeh v odnosih in v šoli. Otroci se najprej od staršev, pozneje pa tudi od učiteljev, naučijo čustvenih sporočil, da lahko uspešno oblikujejo odnose, ohranijo radovednost in navdušenje nad svetom, ki jih obdaja. To je pomembno za njihove odnose z vrstniki, samimi seboj, pa tudi za njihov uspeh v prvih par razredih osnovne šole, ki so običajno čustveno precej nabiti. Skozi proces socializiranja in šolanja se otroci naučijo obvladati svoja čustva, pa tudi razumeti čustva drugih (Denham, Zinsser in Bailey, 2011).

Čustvena inteligentnost omogoča obvladovanje lastnih čustev, pa tudi umirjanje in usmerjanje čustev drugih, ter preko tega omogoča lažje produktivno medsebojno delo, zato je lahko velika prednost za osebe na vodilnih položajih. Poleg lažjega obvladovanja stresa pri sebi, čustvena inteligentnost omogoča tudi lažje prepoznavanje stresa pri drugih, in nudenje pomoči, ko je potrebna (Houston, 2019).

Čustvena inteligentnost je pri nekaterih poklicih bistvenega pomena, pri mnogih pa vpliva na poslovni uspeh (Houston, 2019).

2.2 Krepitev čustvene inteligentnosti v šoli

Čustveno inteligentnost v šoli lahko spodbujamo na veliko načinov, skozi različne ciljno usmerjene dejavnosti, še bolj učinkovito pa z oporo pri spoprijemanju z vsakodnevnimi situacijami v razredu. Velikega pomena je, da se šola zaveda učencev kot posameznikov in njihove čustvene inteligentnosti ter naredi prostor v zasedenem kurikulumu tudi za izvajanje dejavnosti, ki le-to vzpodbujajo (Panju, 2010).

Zelo pomembno je, da se učitelj zaveda svojih čustev in se jih ne boji vključevati v učni proces. V primeru, da pride v razredu do prepira, mora učitelj vanj vložiti čustva in kdaj namesto kaznovanja negativno vedenje tudi izkoristiti kot možnost, da se nauči konflikt, ki se je pojavil, obvladati in ga rešiti brez kazni (Schilling, 2000).

2.3 Učitelj, čustva in čustvena inteligentnost

Čustvovanje je povezano s profesionalnim delom učitelja. Učitelji so med delom nenehno izpostavljeni čustvovanju učencev, saj jih morajo naučiti, kako lastna čustva regulirati in uravnati. Pričakuje se, da bodo učili, kako se primerno obnašati, medtem pa morajo tudi sami regulirati svoja čustva in čustvene odzive, kar za učitelja predstavlja velik napor (Newberry, 2013).

Učitelji skozi poučevanje pozitivno izoblikujejo svoja čustva, velik vpliv pa imajo tudi na učence. Veselje in humor imata veliko vlogo pri dobrih odnosih in razvijanju pozitivne. Učenci kot tudi učitelji skozi šolsko življenje doživljajo široko paleto čustev, vse od veselja, jeze, pa tudi krivde in žalosti (Goetz in Hall, 2013).

Učiteljev poklic je močno podkrepjen s čustvi, zato je zelo pomembno, da je učitelj sposoben nadzora in zavedanja lastnih čustev, saj imajo čustva velik vpliv na to, kako učitelji delajo. Učitelj mora delovati na način, da pri učencih vzbuja pozitivna čustva, saj je tako proces učenja in pridobivanja novega znanja zanje dosti lažji in dostopnejši (Leithwood in Beatty, 2008).

2.4 Učenje čustvene inteligence

Čustvene inteligence se ni možno direktno naučiti z učenjem, je pa možno nanjo vplivati in jo izboljšati s preprostimi recepti, kot so:

- Najprej je potrebno prepoznati svoja čustva, si jih pojasniti in se vprašati, zakaj tako čutimo.
- Za svoje občutke se naj ne bi iskalo zunanjih vzrokov, predvsem pa sebe ne smemo definirati kot žrtveno jagnje.
- Sposobnost predvidevanja svoje reakcije na določen dogodek.
- Sposobnost izogibanja stvarem, ki vzbujajo negativna čustva.
- Sposobnost samoobvladovanja v primeru, ko se s stališčem nekoga drugega ne strinjamo, ko se ne umaknemo, vendar tudi ne napadamo (Različne vrste inteligence, 2008).

Čustvene inteligentnosti se učimo in jo razvijamo ves čas svojega življenja ter jo bogatimo z izkušnjami (Goleman, 2001).

Naša čustva se velikokrat med seboj prepletajo. Posledica tega je zapleten čustveni svet. Če se ne zavedamo ali ne razumemo svojega notranjega stanja, nas čustva lahko preplavijo in izgubimo nadzor, posledice pa so škodljive, lahko celo katastrofalne. Sami moramo biti sposobni prepoznati svoja lastna čustva, da se lahko učinkovito lotimo čustev drugih. Priznavanje lastnih čustev nam lahko omogoči boljši vpogled v to, kaj nam je všeč, kaj nam ni všeč, ali do česa smo ravnodušni, oskrbi nas z informacijami o naših sodbah, daje nam namige, kako naj se obnašamo, in nam pomaga razumeti posledice lastnih čustev (Panju, 2010).

2.5 Sestavine čustvene inteligentnosti

Goleman (1997) je izpostavil naslednje sestavine čustvene inteligentnosti:

- samozavedanje
- samokontrola
- empatija
- osebna motivacija
- spretnosti v odnosih

2.6 Samozavedanje

Samozavedanje pomaga obvladati čustva in si hitreje opomoči od slabih razpoloženj. Brez samozavedanja lahko učenca čustva tako preplavijo, da se v njih utopi in izgubi. Dogajanje v notranjem in zunanjem svetu povzroči, da obnašanje ni v skladu s prepričanji in občutki. Če se ne zavedajo sebe, učenci nikoli ne pridobijo nadzora nad svojim življenjem (Schilling, 2000).

2.7 Samokontrola

Samokontrola nam omogoča, da s svojimi občutki ustrezno in skladno ravnamo in da nam ti nalogo, ki smo si jo zadali, prej olajšajo kot pa ovirajo. Gre za možnost obvladovanja močnih čustev, s čimer se izognemo temi, da bi nas čustva preplavila (Panju, 2010).

Panju (2010) navaja več tehnik obvladovanja negativnih čustvenih impulzov. Ena od teh metod je zadrževanje čustev, ko se pojavijo, ter nadzor ali odstranitev vseh zunanjih znakov. Tehniko uporabljamo, ko je izražanje določenega čustva neustrezno. Druga tehnika je ponovno ovrednotenje situacije, vključuje mentalno spremembo situacije za doseganje želenega čustvenega stanja. Z nadzorom in spremenjenim ovrednotenjem situacije znižamo raven zaskrbljenosti, ki jo občutimo. Tretja tehnika je preusmeritev, ravnamo z negativnimi čustvi tako, da pozornost z dražljaja, ki povzroča neugodje, preusmerimo na nekaj, kar nas manj vznemirja.

2.8 Empatija

Empatija je zmožnost posameznika, da se postavi na mesto drugega, pri čemer zazna in razume oz. se vživi v občutja in misli druge osebe. Empatija je zavedanje in deljenje čustev in misli z drugo osebo. To omogoča opazovalcu videti stanje tako, kakor ga vidi druga oseba. Naša sposobnost empatije je neposredno odvisna od naše zmožnosti samozavedanja. Če ne občutimo lastnih občutkov, ne znamo ceniti niti občutkov drugih ljudi (Simonič 2010).

Pomembno vlogo pri razvijanju empatije imajo starši in učitelji, saj dajejo velik zgled empatije svojim otrokom. Učenci oz. dijaki se lahko naučijo biti bolj empatični, če jih pogosto spodbujamo ali usmerjamo k prepoznavanju in priznavanju njihovih lastnih občutkov. Svoje različne vrste občutkov, ki jih imajo naj razumejo in analizirajo. Ko se začnejo zavedati lastnih čustev se bodo zavedali tudi občutkov drugih. Tako se lahko pogovarjamo z učenci oz dijaki o tem, kaj občutijo drugi ljudje. Učitelj naj učencem omogoči, da se med seboj pogovarjajo o svojih dobrih lastnostih in se aktivno zanimajo drug za drugega. Učence je potrebno spodbujati,

da znajo drug drugemu resnično prisluhniti in se pogovoriti o tem, kako pozorno poslušanje razvija sočutje, da se veliko pogovarjajo in uporabljajo izraze kot so: nekam razburjen si videti, vidim da te to res muči, to najbrž ni bilo lahko zate. Izvajanje igre vlog ali prevzemanje položaja nekoga drugega je zelo učinkovito sredstvo za povečanje stopnje empatije med učenci (Schilling, 2000).

Učenci, ki znajo pokazati empatijo so običajno uspešnejši v šoli, v socialnih situacijah, pa tudi kasneje na svoji poklicni poti in v odnosih z drugimi. Spodbujanje in razvijanje empatije v razredu lahko zmanjša stopnjo nasilja med učenci, hkrati pa zvišuje njihovo čustveno inteligentnost (Panju, 2010).

2.9 Osebna motivacija

Pomembna razsežnost čustvene inteligentnosti je osebna motivacija, saj deluje kot nekakšen »kažipot« in tako prispeva k temu, da z uporabo naših čustev lažje dosežemo zastavljene cilje. Čustva lahko uporabimo, da izboljšamo našo sposobnost vztrajanja pri doseganju določenega cilja. Načinov za razvijanje osebne motivacije učencev v razredu je lahko več: zastavljanje ciljev, odlaganje zadovoljitve, izbiranje in spodbujanje pozitivne samopodobe. Učitelji lahko spodbujajo učence k njihovemu premišljevanju o ciljih, ki so pomembni za osebni razvoj (Panju, 2010).

2.10 Spretnosti v medosebnih odnosih

Razvijanje spretnosti v medosebnih odnosih lahko prav tako precej pripomore k učinkovitejšemu razvijanju čustvene inteligentnosti. Dobre razvite socialne spretnosti omogočajo učencem ustrezno medosebno komunikacijo in odnose s sošolci in učitelji ter dobro sodelovanje pri pouku (Panju, 2010).

Z dijaki izvajam krepitev čustvene inteligence predvsem na izkustveni ravni. Glede na specifičen primer, ki se je zgodil med poukom, v kliničnem okolju ali v vsakdanjem življenju, se z dijaki pogovorimo in še enkrat opišemo določen »dogodek«, ki je sprožil čustveno reakcijo. V primeru, da je šlo za pretiran čustveni odziv je cilj razgovora oz. pogovora pripeljati dijaka oz. dijake do ugotovitve, da je pretiran čustveni odziv neprimeren in kaj bi lahko naredili do takšnega neprimerne čustvenega odziva ne bi prišlo, saj nam takšne reakcije otežujejo in slabšajo kvaliteto življenja.

Ko izvajam klinično prakso v bolnišnici spodbujam dijake, da se s pomočjo empatije vživijo v paciente in tako vidijo oz. začutijo kaj potrebujejo še preden pacient vpraša. To je tudi vrлина najboljših medicinskih sester.

Pri svojem delu z dijaki uporabljam in razvijam predvsem samozavedanje, samokontrolo in empatijo, ki spadajo med glavne vrline čustvene inteligentnosti.

Mislím, da je izkustveno učenje najboljši način učenja čustvene inteligentnosti, saj izkusimo stvari v resničnem življenju in to je tisto kar največ šteje.

3. Zaključek

Razvoj čustvene inteligentnosti ima pri razvoju otroka in mladostnika izrednega pomena. Pomembno je, da se začne razvijati že v otroštvu in se nadaljuje v mladostništvo. Smiselno bi bilo uvajati teme za krepitev čustvene inteligentnosti v učne načrte in organizirati izobraževanja celotenemu učiteljskemu zboru. Nekateri učitelji si pri svojih urah dopuščajo čas, da razvijajo tudi čustveno inteligentnost učencev. Želim si, da bi bilo takih učiteljev še več.

Zavedati pa se moramo, da smo kot učitelji zgled otrokom. Uravnovežen, naraven in zdrav čustveni odnos je največji dar, ki ga lahko damo otroku na poti skozi čustvene viharje, ki jih prinaša življenje.

4. Literatura

- Denham, S., Zinsser, K. In Bailey, C. (2011). «*Emotions: Emotional Intelligence. Encyclopedia on Early Childhood Development*» Pridobljeno s <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-intelligence-first-five-years-life>
- Goetz, T. In Hall, N. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-regulation: A Handbook for Teachers. Bingley*: Emerald Group Publishing Limited.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca, zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Založba MK, Ljubljana
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Houston, E. (2019). »*The importance of Emotional Intelligence (Including EI Quotes)*.« *Positive Psychology*. Pridobljeno s <https://positivepsychology.com/importance-of-emotional-intelligence/>
- Leithwood, K. In B eatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. California: Corwin Press.
- Newberry, M. (2013). *The demend of multiplicity in the classroom: Emotion regulation and cognitive load. Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching and Learning*. (18)
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Pečjak, S., Košir, K., (2002). *Poglavje iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek z psihologijo.
- Različne vrste inteligenc (2008). Pridobljeno s <https://cosmopolitan.metropolitan.si/samozate/razlicne-vrste-inteligence/>
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Shapiro, L. E. (1999). *Čustvena inteligenca otrok: kako vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Simonič, B. (2010). *Empatija. Moč sočutja v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Simmons, S. In Simmons, J.C. (2000). *Merjenje čustvene inteligentnosti*. Ljubljana: Mladinska založba.
- Sternberg, r., Kaufman, S.B. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Zadel, A. (2006). *Impact of Personality and Emotional Intelligence on Successful Training in Competences*. Managing global transistions, 4.
- Zeinder, M., Matthews, G., Robert, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence. How It Affects Learning, Work, Relationship, and Our Mental Health*. Cambridge: A Bradford Book.
- Weisinger, H. (2001). *Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi, neizkoriščen vir uspeha*, Tangram, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Mitja Trošt poučuje na Srednji zdravstveni šoli Nova Gorica. Po poklicu je diplomiran zdravstvenik z izkušnjami iz Pediatrične klinike Ljubljana in večmesečne medicinsko humanitarne odprave v Kenijo. V prostem času se rad ukvarja s športom.

Dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence pri otrocih

Activities to Develop Emotional Intelligence of the Pupils

Tina Omahna

OŠ Janka Kersnika Brdo
tina.omahna@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelji se pri svojem delu srečujemo z mnogo izzivi. Poleg poučevanja in podajanja učne snovi moramo poskrbeti za dobro počutje otrok in pozitivno razredno vzdušje, ki nam omogočata, da učni proces nemoteno poteka.

V prispevku je predstavljena čustvena inteligenca: kaj vključuje, zakaj je pomembna in na kakšne načine jo lahko vključimo v učni proces. Predstavljene so konkretne dejavnosti, ki jih učitelj lahko uporabi pri pouku. Podrobneje je predstavljena tudi tehnika doseganja čustvene svobode, t. i. tapkanje, ki učencem pomaga pri obvladovanju negativnih čustev. Izvajanje dejavnosti pripomore k razvoju učenčeve čustvene inteligence, posledično pa se izboljšajo tudi odnosi med učenci, postanejo bolj povezani, radi sodelujejo in zmanjša se število konfliktov in nesoglasij. S tem pa ustvarimo tudi primerno učno okolje, v katerem lahko kakovostno podamo učno snov, ki nam jo narekuje učni načrt.

Ključne besede: čustva, čustvena inteligenca, razumska inteligenca, tehnika doseganja čustvene svobode, učna uspešnost.

Abstract

Teachers face many challenges in their work. In addition to teaching and tutoring, we have to take care of the children's well-being and a positive classroom climate that enables the learning process to run smoothly.

The paper presents emotional intelligence. What it entails, why it is important and in what ways we can incorporate it into the learning process. Concrete activities that the teacher can use in the classroom are presented. The technique of achieving emotional freedom, the so-called tapping, is also presented in more detail. Tapping to help pupils manage negative emotions. Doing activities helps to develop the emotional intelligence of the pupils and also the relationships between the pupils improve, they become more connected, like to cooperate and the number of conflicts and disagreements is reduced. In this way, we also create a suitable learning environment where we can give quality-teaching material given by the curriculum.

Keywords: emotional intelligence, emotions, learning success, rational intelligence, technique for achieving emotional freedom.

1. Uvod

V zadnjem času se opaža, da je v veliki meri v ospredju razumska inteligenca (IQ) ter da se velik del pozornosti in dela namenja skrbi za dobre ocene in visoke odstotke pri izpitih. Pogosto pa se pozablja, da to ni edini ključ za uspeh in uspešno prihodnost.

Raziskave so pokazale, da je otrokova čustvena inteligenca verjetno eden najmočnejših napovednih znakov njegovega uspeha v življenju. Številne raziskave potrjujejo, da je višja čustvena inteligenca povezana z boljšim šolskim uspehom in manj problematičnim vedenjem pri otrocih in najstnikih, z njihovo večjo samozavestjo in boljšim čustvenim samozavedanjem (Kanoy, 2014).

Vsem nam je dobro znano, kako lahko spor med dvema učencema »pokvari« cel dan in kako zaradi nesoglasij med učenci ne moremo izpeljati učne ure, tako kot smo si zadali. Res je, da nam čas pogosto ne dopušča reševanja konfliktov. Hkrati pa dobro vemo, da je to predpogoj, da lahko izpeljemo učni proces. Pri delu z učenci na razredni stopnji smo pogosto presenečeni, ko otroci v dani konfliktni situaciji ne znajo ubesediti svojih čustev, ne vedo, kako se počutijo. Ne vedo, zakaj jih nekaj moti in kako bi lahko v dani situaciji ravnali drugače. Pri tem imamo učitelji pomembno vlogo, saj jim lahko pri tem pomagamo in jih naučimo potrebnih veščin.

2. Čustvena inteligenca

2.1. Razumska in čustvena inteligenca

»Razumska inteligenca, osebnost in čustvena inteligenca so naše lastnosti, ki se med seboj razlikujejo. Skupaj določajo, kako razmišljamo in delujemo. Nemogoče je predvidevati eno lastnost na osnovi druge. Ljudje so morda inteligentni, a ne čustveno inteligentni; prav tako imajo lahko ljudje z različnimi osebnostmi visoko raven čustvene inteligence in/ali razumske inteligence. Od vseh teh je le čustvena prilagodljiva in jo je moč spremeniti« (Bradberry, 2008, str. 38).

2.2 Čustvena inteligenca

V zadnjih letih pogosto slišimo za čustveno inteligentnost, ki jo avtorji različno opisujejo. Alzina idr. (2010) pravijo, da je »čustvena inteligenca ena od pomembnih osebnostnih lastnosti. Človek z razvito čustveno inteligenco je uspešnejši pri odnosih z drugimi in s samim seboj, pri pridobivanju znanja, lažje rešuje težave ter lažje doseže osebno in socialno blaginjo. Čustvena inteligenca je skupek človekovih sposobnosti, povezanih z zmožnostjo dobrega upravljanja z lastnimi in tudi tujimi čustvi. Visoko čustveno inteligenco imajo ljudje, ki znajo v praksi uporabiti svoje sposobnosti (sposobnost je skupek znanj, spretnosti, veščin in naravnosti, ki so potrebne, da se stvari naredi učinkovito). Čustvene sposobnosti so tista znanja, spretnosti, veščine in naravnosti, ki so potrebne za razumevanje, izražanje in dobro obvladovanje« (str. 7).

Bradberry (2008) meni, da »čustveno inteligenco tvorijo štiri sposobnosti. Sposobnost in samozavedanje razkrivata, kakšni smo. Družbeno zavedanje in upravljanje medosebnih odnosov pa, kakšni smo v odnosu do drugih« (str. 35).

Kanoy (2014) pa navaja, da je »čustvena inteligenca skupek veščin, ki pomagajo otrokom prepoznati svoja čustva, jih ustrezno izraziti in upravljati; razviti uspešne odnose; obvladati stres; se prilagajati spremembam; so dobro odločati« (str. 8).

2.3 Kako čustveno inteligenco vključiti v pouk?

Kako in katere dejavnosti za razvoj čustvene inteligence vključiti v pouk? Na začetku šolskega leta je bil pripravljen okvirni načrt dejavnosti, ki bodo izvajane. Izvajali smo jih v času razrednih ur, kot uvodno motivacijo posamezne učne ure, med odmori, pred in po pouku, v okviru dneva dejavnosti ... Skratka, izkoristilo se je priložnosti, ki so se nam ponudile med šolskim letom.

Začeli smo dejavnosti, ki spodbujajo razvoj zavedanja čustev, nato pa nadaljevali dejavnosti za obvladovanje čustev in čustveno samostojnost.

2.3.1 Igre za razvijanje zavedanja čustev

»Zavedanje čustev je zmožnost zaznavanja, prepoznavanja in poimenovanja lastnih in tujih občutkov in čustev. Ob tem je seveda nujno, da poznamo besedišče, povezano s čustvi« (Alzina idr., 2010, str. 10).

1. Igre vlog

Cilj igre: prepoznati in razločiti čustva drugih.

Zavedanje čustev so učenci razvijali s pomočjo iger vlog. Dobili so opis situacije, ki so jo zaigrali.

Npr.: Sošolci in sošolke se igrajo na igrišču. Na klopci sedi žalostna deklica, s katero se nihče ne igra.

Nato so jim bila zastavljena vprašanja:

Kaj misliš, kako se počuti deklica, ki sama sedi na klopci?

Si se tudi ti kdaj počutil tako?

Kaj bi storil, da bi deklici pomagal, da bi se počutila bolje?

2. Poslušanje pesmi in ogled videospota

Cilj igre: prepoznati in razločiti čustva drugih.

Predvajal se je videospot skupine Pop Design z naslovom Ne joči. Po ogledu so jim bila zastavljena vprašanja, kot so:

Kaj misliš, kako se počuti deček, s katerim se nihče ne družijo?

Si se tudi ti kdaj počutil tako?

Kaj bi storil, da bi dečku pomagal, da bi se počutil bolje?

3. Branje knjig

Cilj igre: prepoznati in razločiti čustva drugih.

Prebrane so jim bile različne zgodbe, ki so omogočile razpravo o čustvih.

Npr.: Hans Christian Andersen: Grdi raček,

Brad Yates: Čarovnikova želja,

Crowther Kitty: Jure in Jaka,

Kang Anna: Ti si (nisi) majhen,

Miha Mazzini: Zelena pošast,

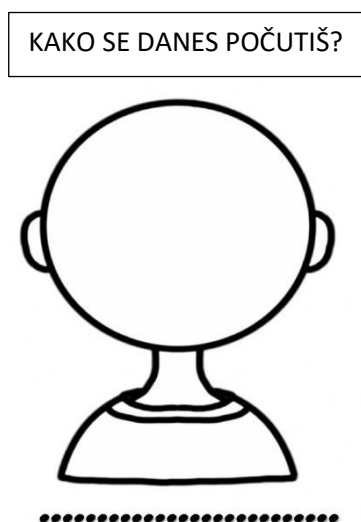
Ida Mlakar Črnič: Tu blizu živi deklica.

4. Kako se počutiš?

Cilj igre: prepoznati čustva z izrazov na obrazih in pridobiti besedišče o čustvih.

S pantomimo je učenec prikazoval različna čustva, ostali so ugibali, kaj prikazuje.

Vsak dan so na list narisali, kako se počutijo. (Slika 1)



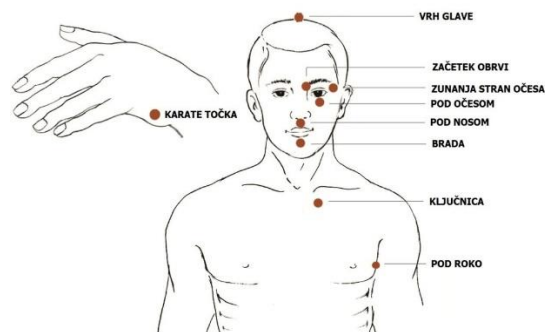
Slika 1: Primer učnega lista

2.3.2 Igre za razvijanje obvladovanja čustev

»Obvladovanje čustev je sposobnost, da zna človek na primeren način upravljati z lastnimi čustvi« (Alzina idr., 2010, str. 58).

Za razvoj te sposobnosti lahko izvedemo različne dejavnosti. Odločili smo se za uporabo tehnike doseganja čustvene svobode (EFT). S pomočjo omenjene tehnike krepimo tudi druge veščine čustvene inteligence.

Tehnika EFT je »tehnika za reševanje številnih čustvenih in telesnih težav, ki temeljijo na čustveni motnji« (Benesch, 2006, str. 51). Postopek tapkanja je preprost. Sočasno z dotikanjem na določene meridianske točke na svojem telesu izgovarjamo stavke. Točke, ki se jih dotikamo, predstavljajo končne točke glavnih meridianov. S tapkanjem po njih in izgovarjanjem ustreznih stavkov spodbujamo pretok energije v telesu (Fone, 2012).



Slika 2: Akupunkturne točke

Kako poteka tapkanje? Najprej je treba poimenovati težavo, ki jo imamo. Nato na lestvici od 1 do 10 ocenimo, kako močno je to čustvo. Zatem sledi oblikovanje stavka, ki se začne: *Kljub temu da/čeprav ___(težava)___, se imam rad/verjamem, da bo vse v redu/se sprejemam.* Prvi del stavka vključuje težavo, drugi del pa pozitivno afirmacijo. Primer tapkanja ob strahu pred testom bi bil lahko:

Kljub temu da me je strah, da bom pri testu vse pozabil, verjamem, da znam in da bo vse v redu.

Ob tem, ko glasno izgovarjamo stavek, pa hkrati s prsti tapkamo po akupunkturnih točkah. Po končanem tapkanju spet na lestvici od 1 do 10 ocenimo, kako močno je čustvo. Če je čustvo še vedno močno, postopek ponovimo.

Celoten postopek tapkanja je dostopen na spletni strani: <http://www.eft-slovenija.si/>.

Tehniko lahko otrokom predstavimo na različne načine: s pomočjo pravljice, slikanice ali lutke. Lutka otroku pomaga, da lažje spregovori o svojih čustvih, poleg tega pa so na lutki označene tudi akupunktne točke za tapkanje.



Slika 3: Medved z akupunkturnimi točkami

Tehniko EFT so učenci zelo dobro sprejeli. Nekateri so jo uporabljali večkrat, tudi individualno z učiteljico. Učenci so se pomočjo tehnike začeli zavedati svojih čustev, se jih naučili poimenovati in hkrati razvijali empatijo. Nekateri učenci so jo uporabljali tudi doma in poročali o pozitivnih učinkih.

2.3.3 Igre za razvijanje čustvene samostojnosti

»Čustvena samostojnost je celovita osebna lastnost, je sposobnost samospoštovanja, samozaupanja, samomotivacije, čustvene samoučinkovitosti, sposobnost imeti pozitiven odnos do življenja, odgovornost, sposobnost soočanja z neprijetnimi okoliščinami in sposobnost iskanja pomoči zase in za druge« (Alzina idr., 2010, str. 88).

Tudi za razvoj te lastnosti nam je na voljo ogromno različnih iger. Najpogosteje smo uporabili naslednje:

1. Želje/pozitivne lastnosti

Cilj: Vživljanje v lastnosti drugega in izražanje naklonjenosti ter iskanje pozitivnih lastnosti.

Vsak učenec si je izdelal papirnato knjižico. Nato je knjižica krožila po razredu in drug drugemu so napisali eno željo ali njegovo pozitivno lastnost.

2. Škatla z ogledalom

Cilj: Prepoznati pomembnost samega sebe.

V škatlo je bilo položeno ogledalo. Vsak učenec je nato dobil zaprto škatlo z ustnim napotkom, da bo v njej videl nekaj zelo dragocenega. Sledil je pogovor o tem, zakaj so pomembni, kaj na njih jim je všeč, iskali so svoje pozitivne lastnosti ...

3. Zakladnica spominkov

Cilj: Odkriti lastno osebno zgodovino.

Učenci so v šolo prinesli nekaj svojih najljubših predmetov, spominkov in jih predstavili. Ob tem so pripovedovali, zakaj so izbrali posamezen predmet, s katerim dogodkom je povezan, kako se počutijo ob misli na ta dogodek ...

4. Oprosti, to mi ni všeč

Cilj: Naučiti se odzvati na primeren način, kadar nam nekaj ne ugaja.

Učencem so bile predstavljene posamezne situacije, npr.: *Jutri pišete test pri slovenščini. Sošolec te prosi, da mu posodiš zvezek, da se bo učil. Po navadi rad posojaš, a danes tega ne moreš, ker se moraš tudi sam učiti. Misliš, da se bo razjezil, če mu rečeš, da mu ga ne posodiš, ampak danes ga potrebuješ sam.*

Nato smo se pogovarjali o njihovih odzivih v takih situacijah, kaj naredijo, kaj bi bilo dobro narediti. Iskali so najprimernejše odzive. Kasneje so tudi sami predstavljali situacije, v katerih so se znašli, in iskali ustrezne rešitve.

3. Zaključek

Učenje čustvene inteligence je vseživljenjski proces, učitelj pa je tisti, ki lahko z otroki naredi prve korake. Izkazalo se je, da učenci zelo radi sodelujejo pri dejavnostih, ki vključujejo razvijanje čustvene inteligence. Z vsako izvedeno igro so se kazali napredki. Vedno bolj so se začeli zavedati svojih čustev, razmišljati o njih, jih znali ubesediti. Pri tem pa spoznali, da vsi doživljamo različna čustva. Da so tudi negativna čustva del našega vsakdana in s tem ni nič narobe. Pomembno pa je, da se naučimo svoja čustva izražati na primeren in sprejemljiv način. Pri tem jim je bila v veliko pomoč tehnika EFT.

Za konec pa še besede Trvisa Bradberryja (2008), ki pravi, da nam »višja raven čustvene inteligence ponuja edinstveno priložnost, da na vse, kar nam je v življenju pomembno, pogledamo z drugega vidika. Višja raven čustvene inteligence pomeni, da se preprosto začnemo zavedati čustev, ki nas vodijo. Ko jih dobro poznamo, se lahko sami odločimo, kam nas bodo peljala« (str. 58).

4. Literatura

Alzina, R. B., Escoda, N. P., Bonilla, M. C., Cassa, E. L., Guiu, G. Fi., Soler, M. O. (2010). *Čustvena inteligenca otrok*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Bas, A. (2021). *Tapkaj z mano*. Pridobljeno s <https://anjabas.si/tapkaj-z-mano>.

Benesch, H. (2006). *S trkanjem do zdravja*. Ljubljana: Aura.

Bradberry, T. in Greaves, J. (2008). *Čustvena inteligenca, kratek vodnik. Vse, kar morate vedeti o čustveni inteligenci*. Ljubljana: Tuma.

Craig, G. (2007). *EFT priročnik*. Pridobljeno s <http://eft-slovenija.si/eftprirocnik.pdf>.

Fone, H. (2012). *EFT za telebane*. Ljubljana: Pasadena.

Kanoy, K. (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih*. Ljubljana: Vita.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Omahna je po izobrazbi profesorica razrednega pouka, zaposlena na Osnovni šoli Janka Kersnika Brdo. Poučuje 4. razred in angleščino. Poglobljeno raziskuje področja pozitivne discipline, čustvene inteligence in tehnike doseganja čustvene svobode. Je EFT svetovalka.

Razvijanje komunikacijskih spretnosti s pomočjo umetnosti

Developing Communication Skills through Art

Mojca Gorjup

OŠ Trnovo

mojca.gorjup1@guest.arnes.si

Povzetek

Vključevanje umetnosti v pouk ni le oblika umetniškega izražanja, ampak je lahko sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Umetnost je lahko orodje za različne oblike dela pri praktično vseh učnih predmetih. Na osnovni šoli Trnovo pouk poteka po načelih konvergentne metodologije, katere sestavni del je dejavnost izražanja teles ob glasbi. Izražanje ob glasbi pomeni učitelju izhodišče za različne dejavnosti učenja: od poslušanje glasbe, opismenjevanja, ustvarjalnega pisanja, slikanja, do učenja matematike in spoznavanja okolja prav tako pa je sestavni del projektnega dela. V prispevku so predstavljene nekatere oblike celostne metode z vključevanjem umetnosti po načelih konvergentne pedagogike. Vse dejavnosti potekajo v okviru celotnega pristopa in se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Z izvajanjem pouka na predstavljen način, se približujemo otrokovemu celostnemu razvoju in mu skozi različne dejavnosti omogočimo, da se v skupini dobro počuti in si na njemu primeren način gradi znanje in smisel.

Ključne besede: celostni pristop, doživljanje in izražanje umetnosti, izražanje ob glasbi, umetnost, ustvarjalno pisanje.

Abstract

The inclusion of art in teaching is not only a form of artistic expression, but can also be an integral part of the educational process. Art can be a tool for various forms of work in virtually all subjects. At the Trnovo primary school, classes are conducted according to the principles of convergent methodology, an integral part of which is the activity of expressing bodies to music. This way of expression offers the teacher a way to help pupils learn in various different ways: through listening to music, engagement with works of literature, creative writing, painting, as well as learning about mathematics and the environment. It is also very useful as a part of project work. The paper presents some forms of holistic method with the inclusion of art according to the principles of convergent pedagogy. All activities take place within the framework of the whole approach and are intertwined and complementary. Through different activities, we allow children to build their knowledge and sense through ways most suitable for them, as well as making them feel good as a part of a group.

Keywords: art, creative writing, experiencing and expressing art, expression to music, holistic approach.

1. Uvod

»Uporaba umetnosti kot medij izražanja v skupini omogoča pogled z druge perspektive. Prav tako nenehno odpira vrata komunikaciji, ki so bila mogoče za nekatere trdno zaprta« (Tubbs, 1996, v: Borota idr., 2006, str. 56).

V učnem načrtu za prvo triletje osnovne šole je umetnost ločena na obravnavano posameznih umetniških predmetov. Smernice sicer narekujejo, da naj bi prihajalo do korelacij med posameznimi predmeti, vendar naj bi se cilji posameznih predmetov pri teh povezavah vseeno ohranili. Sodobna teorija in praksa dokazujeta, da se v življenju umetniška sredstva prepletajo in povezujejo, kar naj bo vodilo, da umetnost v sodobni šoli dobi pomembnejše mesto. Ne da obstaja le kot samo oblika umetniškega izražanja, temveč naj postane vsakodnevna oblika komunikacije med učiteljem in učenci. Najnovejša pojmovanja učenja poudarjajo v konceptu šolskega učenja pomen neposredne izkušnje, doživljanja, ustvarjalnega reševanja problemov, medsebojnega komuniciranja, sodelovanja in samopotrjevanja (Kroflič, 1999). Iz tega, kar otrok doživlja, se lahko kaj nauči. Učencu je treba omogočiti, da si na avtonomen način najde svojo pot do znanja tako, da mu odpremo veliko različnih poti, spodbudimo vse njegove zmožnosti, ovrednotimo vsa sredstva njegove osebnosti in mu povečamo njegovo ustvarjalno moč (Wambach in Wambach, 1999).

Na osnovni šoli Trnovo pouk v oddelkih prve triade poteka po načelih konvergentne pedagogike, ki sta jo pred tridesetimi leti skozi raziskovalni projekt v nekatere osnovne šole vpeljala zakonca Wambach. Dobro zastavljen model pouka in način izobraževanja učiteljev ob svojem razvoju ni dobil ustreznega zaključka. Število učiteljev, ki se je imelo možnost izobraziti za delo po konvergentni metodi, je majhno. Tako je danes delo po konvergentnem modelu prepuščeno znanju posameznih učiteljic, ki so v preteklih desetletjih imele možnost sodelovati in se izobraževati na seminarjih, ki sta jih vodila zakonca Wambach.

V proces učenja po konvergentni metodologiji je vključeno izražanje telesa ob glasbi, ki je temelj telesne, moralne, kulturne, estetske in jezikovne vzgoje pri otrocih. Z njimi razvijamo harmonijo telesa in duha, ustvarjalnost, domišljijo, učenje empatije, osvobajanje in razvijanje socialnih interakcij, z njimi pravzaprav oblikujemo otrokovo osebnost. S spodbujanjem vseh čutil vaje izraza telesa ob glasbi otroku pomagajo pri spoznavanju sebe in okolice ter mu omogočajo razvijanje divergentnega in abstraktnega mišljenja. Pri tem ima pomembno vlogo glasba. Glasba se v posamezniku dotakne njegovega najglobljega bistva, ustvarja nagnjenost k dovzetnosti za komunikacijo, prinaša večji notranji mir in vzpostavlja osnovne človeške ritme (Wambach in Wambach, 1996). Glasba omogoča sproščanje, povečuje sprejemljivost za zunanje dražljaje in omogoča razvijanje novih asociacij. Glasba, miselne slike, telesni ritmi in dihanje so glavne sestavine, ki vplivajo na delovanje možganov in omogočajo nastajanje novih miselnih struktur (prav tam).

Izražanje ob glasbi pomeni učitelju izhodišče za različne dejavnosti učenja: od poslušanje glasbe, opismenjevanja, ustvarjalnega pisanja, slikanja, do učenja matematike in spoznavanja okolja. Ker tako izražanje poteka v medsebojnem sodelovanju učencev, spodbuja poleg individualnega tudi skupinsko ustvarjanje in razvijanje pozitivne medsebojne komunikacije. Velik poudarek je na samostojnem raziskovalnem delu otrok ob pomoči učitelja in na estetski vzgoji kot sintezi izobraževanja. Medtem ko v tradicionalni šoli učitelj dobi nazaj le tisto, kar je učencu dal, je tukaj razred mesto kreacije in imaginacije, delo v razredu je izmenjava energije in spreminjanje (Kroflič, 1999).

2. Primeri vključevanja umetnosti v pouk

V nadaljevanju so predstavljene nekatere oblike celostne metode z vključevanjem umetnosti po načelih konvergentne pedagogike. Poudariti velja, da se vse dejavnosti v okviru celotnega pristopa med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Primeri, ki so predstavljeni, ne potekajo vedno tekoče eden za drugim v enem dnevu, saj je za ponotranjanje doživljanja potreben čas. Prav tako se je treba zavedati, da so navedeni primeri vedno del večje celote obravnavane tematike in se povezujejo in dopolnjujejo praktično z vsemi učnimi predmeti. V tem primeru pa so zaradi potrebe predstavitve iztrgani iz celotnega konteksta.

2.1. *Skozi pravljico, glasbo in gib razvijamo govorjeni in pisni jezik*

Pravljica: Ivan Gančev; Drevo Krištof

a) Priprava na poslušanje

Priprava na poslušanje vključuje pripravo atmosfere za poslušanje, sproščanje, povečanje sprejemljivosti za zunanje dražljaje, socializacijo. Vse dejavnosti, ki potekajo ob glasbi, so neverbalne.

Učenci se razporedijo po prostoru, kot bi spali. Ob glasbi podoživijo jutranje dogajanje: odprejo oči, zehajo, postopoma pretegujejo roke, noge, počasi vstajajo, si umivajo roke, obraz, telo... vse do odhoda v šolo. Med potjo srečajo sosede, prijatelje in jim pomahajo. Srečajo tudi sošolce, se jih razveselijo in skupaj z njimi odidejo proti šoli. Celotna dejavnost poteka v obliki neverbalne komunikacije do zaključka izbrane glasbe. Učiteljica je del skupine otrok in s svojim neverbalnim izražanjem sodeluje v dejavnosti skupaj z učenci.

Glasba: Johann Sebastian Bach: Air on G String

Učenci z učiteljico stojijo v krogu. Učiteljica jim ob glasbi z neverbalno komunikacijo, gibanjem telesa in obrazno mimiko ponazarja določene elemente pravljice, ki jo bodo kasneje poslušali (rast drevesa, gibanje drevesa v vetru, let ptic, žalost, prošnja, vabilo, vonjanje cvetic, veselje, kopanje brloga, sreča). Učenci opazujejo učiteljico, prepoznavajo gibanje in ga ponavljajo ter razvijajo po svoje. S tem si ustvarjajo svoje asociacije in se pripravijo na lažje sprejemanje besedila ter kasnejšo neverbalno igro vlog.

Glasba: Rondo Veneziano: Bettina

b) Sprejemanje umetnostnega besedila

Pravljica, ki jo izberemo naj bo čustveno bogata in niz dogodkov, ki jih doživlja glavni junak, naj se v zaključku zgodbe razreši. Sedaj so učenci pripravljene na poslušanje pravljice. Sedijo na tleh, učiteljica je med njimi. Vsi so blizu skupaj, da se ustvari občutek bližine, topline in varnosti. Učiteljica pravljico prebere, lahko pa jo tudi pripoveduje ob ilustracijah. Po končani pravljici sledi premor za ponotranjanje vsebine in doživetij. Sledi izražanje doživetij in pogovor o vsebini in dogajanju. Učenci svoje doživljanje pravljice likovno izrazijo.

c) Neverbalna igra vlog

V naslednjih dneh učenci pravljico slišijo ponovno. Po branju si izberejo eno izmed vlog. Izbiranje vloge je potrebno prepustiti učencu, saj si bo izbral vedno tisto, ki mu je blizu in jo bo lahko izrazil. Učenec, ki se odloči, da bo igral vlogo enega od junakov pravljice, čuti potrebo, da se z njim identificira in se skozi igro osvobodi čustev, ki ga obremenjujejo (Wambach in Wambach, 1999).

Nekatere otroke je treba spodbuditi, da izberejo vlogo, ki je najbližje njihovemu čustvenemu življenju. Ker je včasih interesentov za določeno vlogo veliko, je učiteljica tista, ki vodi pogovor in pomaga uskladiti ideje. Pred začetkom predstavitve pravlјice se učenci z učiteljico dogovorijo o ustrezni organizaciji prostora. Scenskih rekvizitov se ne uporablja. Sredstvo izražanja je samo telo. Učenci pravlјico predstavijo neverbalno, samo s pomočjo gibov ob dani glasbi, ki stimulira njihovo izražanje. V naslednjih dneh lahko pravlјico predstavijo tudi verbalno in jo dramatizirajo.

Glasba: Secret Garden: Song for A New Beginning

d) Graditev govornega jezika

Po zaključeni igri vlog učenci pripravijo govorno besedilo. Z njim bodo predstavili zgodbo poslušalcem, ki je še ne poznajo. Ta dejavnost je za učence zelo težka, a je odločilnega pomena za razvijanje sporočanja in pisanja. Od učenca zahteva, da se distancirajo od zgodbe in jo predstavijo v tretji osebi. Oblikovanje govornega besedila nastaja postopno in zahteva veliko potrpljenja in pozornosti učitelja. Pri obnovi ni pomembna le logično vsebinska povezanost, ampak tudi struktura govornega besedila. Učenci se ob grajenju govornega besedila učijo, kako oblikovati posamezni stavek in kako stavke med seboj povezati, da nastane koherentno besedilo.

Učenci z učiteljico sedijo v krogu. Učiteljica začne grajenje besedila z uvodnim stavkom, s katerim poda dobro iztočnico učencem. Le ti tvorijo besedilo dalje tako, da vsak pove samo eno poved, ki je logično in smiselno nadaljevanje predhodne povedi. Učiteljica učence usmerja na oblikovanje sestavnih delov besedila (uvod, jedro, zaključek). Prav tako jih spodbuja k ustrezni strukturi stavka. V kolikor učenec ne zmore sam nadaljevati in sestaviti svoje povedi, mu lahko pomaga sošolec. Besedilo se zaključi s povedjo zadnjega učenca, ki sedi v krogu, tako je med obnavljanjem potrebno paziti, da bo obnova ravno prav dolga. Včasih jo je torej potrebno nekoliko skrajšati, včasih pa tudi malo podaljšati.

e) Graditev pisnega jezika

Iz ustne obnove umetnostnega besedila, ki so jo skupaj zgradili vsi učenci, sledi zapis besedila. Učenci besedilo narekujejo učiteljici, ki ga zapisuje na plakat. Učiteljica s pomočjo vzpodbud in vprašanj vodi učence k oblikovanju povedi (in besedila), ki jih zapisuje pod njihovim narekom in nadzorom. V tem trenutku se učenci poleg strukturiranja pisne povedi učijo tudi osnov pravopisnih pravil in slovnice. Po potrebi v to opazovanje usmeri tudi učiteljica. Ko je plakat dokončan, ga najprej preberejo na glas posamezni učenci, ki že znajo brati. Ob koncu ga preberemo vsi. Plakat se obesi v razredu na vidno mesto in tvori spomin razreda. V nadaljevanju učiteljica lahko na osnovi besedila na plakatu pripravi naloge, namenjene razvijanju branja.

2.2. Umetnost kot spodbuda in sredstvo izražanja pri ustvarjalnem pisanju

a) Ustvarjalno pisanje ob glasbeni spodbudi

Začetek dejavnosti se začne z glasbo, ob kateri se učenci sprehajajo, se srečujejo, poljubno oblikujejo pare ali manjše skupinice, ki se malo družijo, nato pa se razidejo in poiščejo nova srečanja. Otroci se na ta način umirijo, se pripravijo na delo v skupini, vzbudi se jim občutek povezanosti in zaupljivosti.

Glasba: Rondo Veneziano: Casanova

Učenci se usedejo v krog. Učiteljica na sredino kroga pripravi plakat in več pisal (flomastrov). Učencem predvaja izbrano skladbo. Med poslušanjem učenci eden za drugim, brez prerivanja, na plakat zapisujejo besede, ki jim jih glasba vzbuja. Pišejo, dokler traja skladba. Ko glasba utihne, si narejeno ogledajo. Eden od učencev počasi in jasno prebere zapisane besede. Učenci iz zapisanih besed sestavljajo besedilo. Narekujejo ga učiteljici, ki ga zapisuje na plakat. Pri zapisu skušajo porabiti vse zapisane besede. Med pisanjem učenci pod vodstvom učiteljice skrbijo za ustrezno makro in mikrostrukturo besedila ter slovnično in pravopisno ustreznost. V višjih razredih učenci pišejo vsak svojo zgodbo.

Zaključeno besedilo preberejo. Plakat se obesi v razredu na vidno mesto in tvori spomin razreda. V nadaljevanju učiteljica lahko tudi na osnovi tega besedila na plakatu pripravi naloge, namenjene razvijanju branja. Nova zgodba pa je lahko tudi izhodišče za neverbalno in verbalno igro vlog. Lahko tudi dramatizacijo.

Glasba za pisanje: Vangelis: Missing

b) Doživljanje glasbe skozi gibalno, govorno in pisno izražanje

Učiteljica pripravi ustrezno, bogato doživljajsko stimulatívno, glasbo. Učenci se razporedijo po prostoru. Učiteljica učence z nagovorom popelje v dogajanje, ki je v tem primeru povezano s temo spoznavanja okolja, življenjsko okolje gozd. Vsak od učencev si izbere eno od živih bitij, ki bi ga želel predstavljati, vendar to ne pove z besedo. Učiteljica učence povabi v gozd. V gozdu je mirno, tiho, vse spi, živali dremajo v brlogu, rastline počivajo. Ob zvokih glasbe se bo gozd prebudil in dogajanje v njem se bo pričelo. Učiteljica predvaja glasbo, učenci glasbo doživljajo in se ob njej spontano neverbalno izražajo. Prihaja do neverbalne medsebojne komunikacije med pari in skupinami. Učenci z gibanjem telesa ter telesno in obrazno mimiko igrajo svoje vloge v zgodbi, ki jo soustvarjajo. Po doživljanju in gibalnem izražanju se učenci usedajo na tla in pripovedujejo zgodbo, ki so jo ob glasbi doživeli. K pripovedi vzpodbudimo prav vse učence. In prav vse učence tudi zbrano poslušamo.

Po izražanju doživetij jim učiteljica omogoči ponovno gibalno izražanje ob glasbi. Dejavnost se zaključi tako, da učenci zgodbo, ki so jo doživeli ob predvajani glasbi, zapišejo. Lahko jo tudi narišejo ali pa jo narekujejo učiteljici, ki jo zapiše pod njihovim nadzorom.

Glasba: Franz Joseph Haydn: Surprise (Symphony no. 94)

c) Doživljanje likovnega dela skozi gibalno, govorno in pisno izražanje

Učiteljica izbere sliko, najbolje umetniško delo, ter ustrezno glasbo. Učenci sedijo v krogu. Učiteljica ima v rokah še skrito sliko in s pripovedovanjem ustvarja in stopnjuje otroško radovednost. V pravem trenutku obesi sliko na steno in predvaja glasbo. Slika prikazuje dogajanje na zimski dan. Učenci si ogledujejo sliko in ob poslušanju predvajane glasbe miselno vstopajo v dogajanje znotraj slike. Po izteku skladbe učenci izražajo svoje doživljanje.

Učiteljica učence povabi, da sliko prenesejo v prostor, da jo zaigrajo. Vsak učenec si izbere del slike, osebo ali stvar, ki jo želi predstaviti. Postavitev v prostoru naj bo čim bolj podobna tisti na sliki. Učiteljica svetuje pri razporejanju prostora in položajev. Ob ponovnem poslušanju skladbe učenci v prostoru svoje doživljanje slikarskega dela ob glasbi izražajo z gibi. Slika v prostoru oživi. Vsak učenec igra svojo vlogo, vstopa v nove situacije, razvije se dogajanje skladno z njihovo domišljijo. Ko je skladba končana, so učenci spet na svojih začetnih mestih in slika obmiruje.

Tudi tej dejavnosti sledijo poročanja otrok o njihovem doživljanju dogajanja. Ponovno damo možnost, da svoje občutke izrazijo vsi učenci. Prav tako naj imajo možnost, da pripovedujejo, kaj se je dogajalo in kaj se je zgodilo. Doživljanje umetniškega dela nam je sedaj lahko izhodišče za ustvarjalno pisanje ali igro vlog.

Slika: Peter Hansen (1868 – 1928); Children skating outside Fåborg

Glasba: Rondo Veneziano: Musica Fantasia

d) Doživljanje poezije skozi gibalno izražanje ob glasbi

Učenci se z učiteljico usedejo v krog. Izbrana poezija se tematsko povezuje z razrednim projektom Vesolje. V uvodu učiteljica učence spodbudi, da pripovedujejo o vesolju in dogajanju v njem. Po krajšem pogovoru jih učiteljica povabi, da se ji pridružijo na sprehodu skozi vesolje.

Učenci so razporejeni po prostoru. Učiteljica predvaja izbrano glasbo, ki ponazarja atmosfero potovanja skozi vesolje. Zamislijo si, da potujejo skozi prostor, čas, vesolje – srečujejo nenavadne predmete, si jih ogledajo, se pozdravijo z njimi, grejo naprej. Učiteljica sodeluje v dogajanju, animira učence z uporabo giba, izraza obraza, nivoji telesa in je zgled učencem. Med izvajanjem gibanja se oblikuje krog in vaje gibanja v krogu. Ob izteku glasbe učenci obsedijo v krogu. Prispeli so v vesolje. Učiteljica učence prosi, da zaprejo oči in pozorno poslušajo skladbo, ki jo bo predvajala.

Učenci poslušajo in med predvajanjem glasbe jim učiteljica počasi, interpretacijsko prebere pesem. Sledi čustven odmor in nato tiho, individualno branje pesmi napisane na plakatu. Učiteljica z vprašanji spodbudi učence k doživljanju in razumevanju pesmi in pesniškega jezika. Spodbudi jih k ponovnemu branju pesmi in opazovanju, če se vsebinsko kitice med seboj razlikujejo in kako. Učiteljica učencem predvaja posamezne skladbe. Učenci jih pozorno poslušajo in skušajo ugotoviti, katera skladba bi najbolje ponazarjala določeno kitico. Po poslušanju se učenci razdelijo v tri skupine. Vsaka od njih bo z gibanjem ob izbrani skladbi predstavila vsebino določene kitice. Skupine ponovno preberejo besedilo svoje kitice ter se dogovorijo, kako bodo kitico gibalno predstavile ob glasbi. Sledi predstavitev posameznih skupin ter pogovor z učenci o doživljanju poezije skozi glasbo in gibanje.

Poezija: Bina Štampe Žmavc: Vesolje

Glasba za sprehod po vesolju: Jean Michel Jarre – Oxygen II

Glasba za doživljanje poezije: Vangelis:Reprise, Vangelis: Vangelis, Jean Michel Jarre: Oxygene

3. Zaključek

Prikazane oblike dela nakazujejo možnost vključevanja umetnosti predvsem v pouk slovenščine, vendar so možnosti uporabe umetnosti v okviru šolskih predmetov praktično neomejene. Učenci v stiku z umetnostjo lahko izrazijo svoje občutenje, dožemanje in razumevanje sveta okrog sebe ter obravnavane tematike, hkrati pa ob ustreznem vodenju in organizaciji dela spoznavajo samega sebe v sodelovanju z drugimi.

Kvalitetno delo z uporabo umetnosti v učencih prebujata umetniško plat in ustvarjalno svobodo. Ohranja njihovo radovednost in željo po novih spoznanjih, hkrati pa vsak pridobiva in gradi nova znanja na različnih predmetnih področjih. Poudariti je potrebno tudi razvijanje

odnosa do drugih v smislu kulturnega izražanja lastnih idej, sprejemanja drugih in drugačnih ter oblikovanju estetskega čuta.

Skozi dolgoletno prakso grajenja učnega procesa po načelih konvergentne pedagogike se izkazuje, da je to še vedno močno aktualen in odličen metodološki pristop, ki daje velik poudarek umetnosti in učenju prek umetnosti pri vzgoji in izobraževanju.

» Mlad človek, ki bo deležen kreativnega procesa, dopolnjenega z ogledom umetniških del, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo asociacij, domislic, dojel bo povezave in pomenske sklope v »režiji življenja«, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje vključevati in se povezovati v timsko delo.« (Majaron, 2002, v: Borota idr., 2006, str.113).

4. Literatura

- Borota, B. in Geršak, V. in Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Wambach, M. in Wambach, B. (1996). *Konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wambach, M. in Wambach, B. (1999). *Drugačna šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.

Predstavitev avtorice

Mojca Gorjup je profesorica razrednega pouka, ki poučuje v prvi triadi. Pri svojem delu v razredu uporablja načela konvergentne metodologije, o katerih je znanje pridobivala skozi seminarje pod vodstvom zakoncev Wambach. Večletna praksa je prinesla potrditev, da je učinkovitost učenja največja, kadar je snov podana celostno, zato v pouk poleg intelektualnih vključuje tudi socialne, emocionalne in motorične vidike. Skozi različne dejavnosti učencem omogoči, da se v skupini dobro počutijo in da si na njim primeren način gradijo znanje in smisel. Ob svojem delu se stalno dodatno strokovno izpopolnjuje in novo pridobljena znanja o sodobnih pristopih vključuje v pouk.

Umetnostni filmski dan spodbuja učinkovito komunikacijo in sodelovanje v timu

Art Day Stimulate Interpersonal Communication and Inclusive Group Work

Anja Košir

*Zavod sv. Stanislava
anja.kosir@stanislav.si*

Povzetek

Umetnostni dan je projekt, kjer osmošolci intenzivno krepijo veščine, ki so bile v času šolanja na daljavo zapostavljene. Cilj projektnega učenja je, da skupina trinajstih učencev samostojno napiše scenarij, posname in montira kratek igrani film na vnaprej določeno temo. Ob tem pa učenci razvijajo veščino medsebojne komunikacije, time management, učijo se vključujočega sodelovanja v skupini ter razvijajo svojo ustvarjalnost. Pedagoški cilj učenja ni dovršen umetniški projekt, pač pa samostojno skupinsko delo učencev, ki je plod njihove notranje motivacije in uspešne komunikacije. Učenci so dovolj kompetentni napisati scenarij, poznajo osnovno filmsko abecedo, v vsaki skupini je par učencev, ki se učijo filmske montaže. Šele ob uspešni komunikaciji in sodelovanju pa se izrazi tudi ustvarjalnost, ki izdelku prinaša dodano vrednost, učencem pa osebno zadovoljstvo.

Ključne besede: komunikacija, kratki igrani film, razvoj osebnosti, sodelovanje, ustvarjalnost.

Abstract

Art Day is a project where 8th graders intensively reinforce skills that were neglected during their distance education. The aim of the project-based learning is for a group of 13 students to independently write a script, shoot and edit a short fiction film on a pre-defined theme. In the process, the pupils develop their interpersonal communication skills, time management, learn to work inclusively in a group and they also develop their creativity. The pedagogical goal of learning is not in delivering an accomplished artistic project, but rather in the success of students' independent group work, which is the result of their inner motivation and successful communication. The pupils are competent enough to write a script, they know the basic film ABCs, and there are a couple of pupils in each group who are learning film editing. The creativity that adds value to the end product and gives personal satisfaction to the students is only truly expressed, however, when there is successful communication and cooperation within the group.

Keywords: collaboration, communication, creativity, personality development, short film.

1. Uvod

Poučevanje prek zaslonov učitelja sili v nove rešitve, ki imajo veliko prednosti, med njimi je vsekakor časovna ekonomičnost za učence in kakovostna povratna informacija učitelja ter sovrstnikov. Hkrati pa je za pridobivanje določenih veščin pouk slovenščine brez zadostnega osebnega stika tudi izredno neučinkovit. Take veščine se zdijo prav čustvena inteligenca, sodelovanje, komunikacija ter ustvarjalnost. Sodelovalno učenje z izkušnjami je veščina, ki je

ne smemo zanemarjati. Da bi ovrednotila svoje prepričanje o pomembnosti omenjenih veščin, je avtorica prispevka učne vsebine, ki dopuščajo frontalen pristop ter tiste, kjer je delala individualno s posamezniki, obravnavala med šolanjem na daljavo, po povratku v šolo pa je veliko število ur pouka namenila projektnemu učenju, ki temelji na sodelovanju učencev v skupini in komunikaciji. Eden takih projektov je bil filmski dan.

Cilj projekta je bila filmska vzgoja, ki so je na naši šoli deležni le učenci izbirnih vsebin, zdi pa se mi nujno znanje za slehernega učenca in hkrati dobra vstopna točka za poučevanje književnosti.¹

Cilj je bil spodbuditi lastno umetniško ustvarjalnost učencev, s tem da jim je bila predhodno že ponujena kakovostna recepcijska izkušnja umetnosti in osnovna obrtniška filmska kompetenca. Ker umetnost vedno izhaja in odgovarja življenju, je bil cilj projekta zajeti aktualno življenje učencev in ga preoblikovati v samostojno pripoved. Na ravni veščin pa glavni cilj ni bil kakovosten izdelek, ki bi ga ocenjevali in vrednotili², temveč sodelovalno učenje in čim bolj učinkovita komunikacija, ki naj se izrazi v ustvarjalnosti izdelka. Podobne splošne cilje zasleduje tudi učni načrt filmske vzgoje.³

Hipoteza je bila, da bi izdelek, če bi ga izdelovali posamezni nadarjeni učenci morda presejal umetniško vrednost skupinskega izdelka, vendar bodo učenci bolj osebno napredovali, se razvili kot skupina, če bo skupaj postavljeni cilj skupinsko delo vseh, vključujoče sodelovanje ter uspešna komunikacija.⁴ Zato smo jasno izrazili, da ne bomo preprečevali konfliktov, temveč jih bomo mediirali ali podprli medvrstniškega mediatorja. Ne bomo ocenjevali končnega izdelka, vendar bomo zahtevali temeljito analizo in pregled tega, kar so učenci vložili v izdelek, njihovih pričakovanj, težav in konfliktov ter ovrednotenje, ali se vloženi trud odraža v izdelku in medsebojnih odnosih. Največjo dodano vrednost takega učenja poudarja Združenje za izkustveno učenje: *»V procesu izkustvenega učenja lahko doživiš uspeh ali neuspeh, tudi negotovost in tveganje, ker rezultatov ne moreš predvideti; dobiš možnost za učenje iz naravnih posledic svojih dejanj.«* (Marentič Požarnik, 2018, str. 131.).

2. Snemanje kratkega igranega filma

2.1 Struktura in cilji projektne dela učencev

Projekt smo uvedli med poukom slovenščine in mu namenili 8 rednih pedagoških ur, jedro je predstavljal dan dejavnosti (7 ur), ki so ga mentorsko podprli različni predmetni učitelji, svoje izdelke pa so učenci zaključili doma v prostem času. Snemanje kratkega igranega filma smo zaključili z razrednimi distribucijami (med poukom slovenščine), ob katerih smo analizirali delo učencev ter filme še izboljševali ter popravljali. Na koncu smo ovrednotili vloženo delo,

¹ »Povezovanje filmske vzgoje še posebej priporočamo pri predmetih: slovenščina: primerjava z literarnimi deli in dramskimi uprizoritvami« (Šprah, 2018, str. 13).

² Enako trdi tudi Učni načrt za filmsko vzgojo: »Proces samoraziskovanja pri izdelavi filma je lahko frustrirajoč in težaven, spodbujajmo jih, da ne izgubijo volje. Cilj ustvarjanja ni celosten filmski izdelek, pač pa filmski poizkus, miniatūra, ki je lahko zasnova za nadaljnje samostojno delo.« (Šprah, 2018, str. 11.)

³ »Učenci ob filmskih vsebinah osebno rastejo, razvijajo sočutje in dovtetnost za doživljanje drugih ter se učijo sprejemati družbeno odgovornost; ter krepijo občutek za odgovorno timsko delo, medsebojno komunikacijo in delitev dela v procesu nastajanja filma (kamera, luč, tonski mojster, režiser, igravec, montažer itd.). (Šprah, 2018, str. 5.)

⁴ *V šoli vse premalo izkoriščamo možnosti, ki jih nudi model »učenci učijo učence«. Učenci pridobivajo od vrstnikov pomembne informacije, vzorce mišljenja, strategije reševanja problemov in metakognicijo.* (Marentič Požarnik, 2018, str. 253.)

dodano vrednost sodelovanja ter izdelek, ki je ob tem nastal. Učenci so sami oblikovali sklepe, ki so odražali odgovoren in reflektiran pogled na opravljeno delo in procese v medosebnih odnosih, ki so se ob tem gradili. Pouk je bil načrtovan tako, da se je stopnja konstruktivnega sodelovanja povečala in je bilo doseženo uspešno sodelovalno učenje, kot ga predlaga Marentič Požarnikova (2018, str. 251): »Šola naj bi sistematično spodbujala sodelovalno kulturo, tako med učenci, kot med učitelji, ki naj bi v večji meri tudi timsko sodelovali.«

Osnovna načela, ki smo jih učitelji uporabili, v grobem sledijo načelom sodelovalnega učenja, kot jih definira Peklajeva (2000). Med člani skupine mora vladati pozitivna povezanost oziroma soodvisnost, da imajo učenci skupne cilje in si učenci pomagajo, dokler vsi člani ne dosežejo ciljev. Pri načrtovanju, dogovarjanju in ovrednotenju mora biti interakcija neposredna, odgovornost vsakega posameznika v njegov prispevek k skupinskemu delu mora biti jasno razvidna. Skupine so bile heterogene, vodenje je bilo porazdeljeno. Pomembni so bili spoznavni, čustveno motivacijski in socialni cilji. Lahko pritrđimo Peklajevi, da so učenci ob tem »*pridobivali socialne spretnosti komunikacije in sodelovanja, pa tudi spretnosti, povezane z učno nalogo.*« (Peklaj, 2000.)

2.2 Izbor vsebine in oblike izdelka

Za format kratkega igranega filma smo se odločili, ker učencem nismo mogli zagotoviti publike v živo, film pa omogoča preprosto in široko distribucijo. Načela problemskega učenja zahtevajo, da se rešitev naloge, izdelek na koncu predstavi relevantnim odraslim osebam in ni dovolj, da učenci izdelek oddajo učitelju. Zato smo se odločili za film. Učenci žanr relativno dobro poznajo vsaj na intuitivni (receptijski) ravni, s filmskimi izraznimi sredstvi so se pri pouku slovenščine srečali že v preteklih letih.¹ »*Kratkometražni filmi so za potrebe filmske vzgoje in izobraževanja nadvse primerni – ne le zaradi svojih časovnih omejitev, temveč tudi zahvaljujoč vrsti nadvse pomembnih filmskih in kinematografskih določil. Drugače kot pri celovečernem formatu /.../ se lahko ob kratkih filmih posvetimo celostnemu načinu razumevanja filmskega dela. Hkrati pa kratki filmi – zaradi enega svojih temeljnih principov: striktnega izogibanja praznim trenutkom na ekranu – omogočajo tudi poglobljeno preučevanje filmskih izraznih sredstev in pripovednih prvin.*« (Šprah, 2021).

2.3 Uvodna motivacija: razvijanje intrapersonalne komunikacije pred interpersonalno

Uvodni uri smo posvetili motivaciji s pomočjo različnih dejavnosti. Cilj je bil raziskovati spomine, občutke, strahove ter zanimive situacije, ki so se dogajale med epidemijo, in sicer na način, da bi jih učenci ovrednotili, evalvirali, se od njih distancirali in jih pogledali z druge perspektive ali le preprosto ozavestili. Učencem ni bilo sporočeno, kaj je cilj teh dveh učnih enot niti tega, da bosta za izhodišče njihovega ustvarjanja. V različnih skupinah so bile izbirane različne dejavnosti. Bolj odprti učenci so svoje spomine delili, pripovedovali, bolj introvertirani pa so občutke neobremenjeno zapisovali, jih poskušali ubesediti in so delili le tisto, kar so želeli.² Večina dejavnosti je časovno omejena in stimulira obujanje spominov ali lastno refleksijo.

¹ Že večkrat sem v razredu upoštevala nasvet Johna Sundquista, da »za učitelje na različnih ravneh izobraževanja lahko kratki filmi prispevajo k izpolnjevanju vrste vzgojnih in učnih zahtev. Zaradi svoje jedrnatosti, inovativnosti, zgoščene pripovedi in odprtosti predstavljajo edinstven medij, s katerim lahko dijake motiviramo k najrazličnejšim načinom komunikacije.« (Šprah, 2021.)

² Izbrala sem zmenek z uro, dejavnost, ko si učenci vnaprej izberejo npr. šest partnerjev za pogovor ob določenih urah. Nato učitelj pove, koliko je ura, učenci pa se presedejo k sošolcu, s katerim imajo zmenek in se morajo z

Usmerjani so bili v različne segmente življenja med epidemijo, ki je bilo za njih znano in relevantno, na primer: praznovanje družinskih praznikov in obletnic, pouk od doma, razredno dinamiko v okvirih virtualnega, dinamiko med sorojenci, različne interesne dejavnosti, športe, pouk inštrumenta, dinamiko priprave obrokov, šale, emocije, strahove, tipične dialoge, telefonske pogovore in podobno. Želeli smo ugotoviti, ali obstajajo vzorci, ali imajo učenci povsem različne izkušnje. Izkazalo se je eno in drugo.

Na koncu uvodne motivacije smo vsaki skupini posebej predstavili njihovo nalogo. Posneti morajo kratek igrani film dolžine 3–5 minut, ki bo prikazoval zgodbo iz »korone« in bo dovolj avtentičen, iskren in poveden, da bi bil lahko material, ki bi ga želeli zapustiti svojim vnukom kot osrednjo zgodbo o tem, kakšno je bilo življenje v času epidemije covid-19.

2.4 Predprodukcija: s sodelovanjem in uspešno komunikacijo do ustvarjalnosti

Predprodukciji smo namenili šest ur, v katerih so morali učenci poiskati ideje, jih nato razviti in predstaviti zgodbo. Vsak učenec je moral v filmu tudi nastopiti, zato je moral svoj lik natančno razviti. Sledilo je pisanje scenarija, obvezno skupinsko delo, potrebno ga je bilo v večjem delu opraviti med poukom in nikakor ni smelo biti delo manjšine posameznikov, ki bi delo opravili sami doma. Učence smo opozorili, naj izberejo realne lokacije, ki jih bo mogoče posneti v šoli ali njeni okolici, liki naj bodo njihove starosti ali naj jih res dobro poznajo.

Ko je bil scenarij napisan, so morali učenci pripraviti tudi načrt snemalnega dne. Določili so snemalca, deloma je scenarij že imel podrobnosti snemalne knjige, pri večini pa ne. Določili so prizorišča, kadre, kostume, dodatne pripomočke, ki jih je potrebno prinesiti in druge podrobnosti.¹ Večina se je zgodborisa lotila šele na dan snemanja, ko so pripravljali časovnico snemalnih setov.

Te ure pouka so zasledovale različne cilje, a vendar je izstopalo sodelovanje, za katerega Pergar Kuščer in Razdevšek Pučko v svoji raziskavi, opravljeni med učitelji, poudarjata, da gre za socialno kompetenco, ki se je potrebno naučiti.²

2.5 Produkcija: filmski snemalni dan

Pri filmskem snemalnem dnevu smo sodelovali različni učitelji,³ ki smo učencem najprej ponudili gledališko delavnico. Razdeljene v skupine, v katerih so pripravljali predprodukcijo, smo želeli sprostiti, jih povezati kot skupino in doseči, da bi bil njihov umetniški izraz čim bolj sproščen, artikuliran in bi lahko konstruktivno sodelovali znotraj skupine. Igrali smo se nekaj iger, na primer: hoja v kvadratu v hitrosti 1 do 10 naraščajoče, nato padajoče. Zidanje hiše iz teles, postavljanje stopnic iz teles, zadnji dve vaji poleg sodelovanja krepita in nagrajujeta tudi

njim eno minuto pogovarjati o temi, ki jo določi učitelj. Tako v zelo kratkem času ob različnih poslušalcih/sogovornikih učenci pod časovnim pritiskom obdelajo več tem.

¹ Pri navodilih sem se opirala na svoje pretekle izkušnje, posebej pa na predavanja izkušene učiteljice filma Ane Čigon, ki v svojih prispevkih na konferencah in predavanjih deli svoje pedagoške izkušnje z Umetniške gimnazije Ljubljana.

² »Učenci se učijo odgovornosti, tolerance, empatije in usklajevanja, učijo se pomembnosti sodelovanja in učenja drug od drugega. Pri delu v skupinah pridobivajo tudi organizacijske spretnosti, naučijo se deliti naloge in prevzemati odgovornost, spoznajo šibke in močne točke sebe in svojih sošolcev, naučijo se ceniti delo drugih, sprejemati kritiko in se veseliti uspehov skupine.« (Pergar Kuščer, Razdevšek Pučko, str. 104.)

³ Tokrat smo sodelovali učitelji klasične kulture, angleščine in slovenščine, ki v podobnih projektih redno sodelujemo in sistematično razvijamo svoje kompetence na področju filmske vzgoje ter predvsem gledališke pedagogike.

ustvarjalnost. Imeli smo nekaj vaj iz pantomime, pa tudi govorne vaje za artikulacijo in izražanje.

Po skupnem uvodu je vsaka skupina s svojo mentorico odšla v učilnico, kjer so učenci vadili za snemanje, pripravili zgodborise, vrstni red snemanja kadrov po lokacijah, razporedili so si dani čas in druge naloge. Nekatere skupine so se takoj lotile snemanja in težave reševale naknadno, navadno je to pomenilo več ponovitev snemanja, druge skupine pa so razmišljale o mogočih težavah (hrup med odmori, odmev, če je snemanje potekalo z več kamerami v istem prostoru) in so jih poskušale odpraviti vnaprej. Ena od skupin je čas dobro načrtovala že od začetka in so kakovost zvoka in slike preverili že na prejšnjih urah in bili nekoliko v prednosti. Prav tako so manjkajoči učenci, ki so za svojo odsotnost vedeli, svoje vloge zastavili tako, da so se posneli doma vnaprej in poskrbeli za svoj del v skupni nalogi.

Angažiranost učencev je bila izredno visoka in neprimerljiva z običajnim poukom, pri katerem učenci ne rešujejo problema. Učencem smo ponudili vsakršno pomoč: od zunanjega snemalca (iz baze učencev, ki obiskujejo izbirni predmet multimedija), postprodukcije, ki jo v celoti lahko izvedejo učenci multimedije, pa do rešitev pri snemanju. Vsem skupinam je bilo skupno, da so se ob mentorju počutili varno, želeli so njegove sprotne povratne informacije, spodbude, včasih morda pomoč pri discipliniranju manj zavzetih učencev, sicer pa so delo želeli opraviti sami, razdelili so si naloge in se učili med seboj. Nihče ni sprejel pomoči, da bi delo opravljali zunanji sodelavci, kar bi jim sicer poenostavilo nalogo.

Učitelji smo zavestno spodbujali originalnost idej, fleksibilnost in fluentnost, ki so značilne za divergentno mišljenje, kot ga definira Guilford (citirano po Good, Brophy, 1995), pa tudi fantazijo, odkrivanje (novih) problemov in tolerantnost do nedoločenosti (Marentič Požarnik, 2018, str. 91–93.). Za del učencev je bilo predvsem to slednje skok iz cone udobja, počutili so se nebogljeno in so silili skupino nazaj v znano in predvidljivo, v vsaki skupini pa je bil kdo, ki je bolj ustvarjalen in je preglasil logične rešitve s kakšno zares odlično.

2.6 Postprodukcija in analiza

Učenci so samostojno opravili s postprodukcijo. Nekatera znanja so delili, niso pa je delali vsi, kar se niti ni zahtevalo, saj je časovno zelo potratna. Bolj se bomo osredotočili na faze analize, povzetka in transfera ter na fazo ovrednotenja.¹

Skupina 1 ni imela težav s sodelovanjem in komunikacijo, hitro se je dogovorila, dosegla konsenz, razvila idejo. Bili so izredno učinkoviti v komunikaciji: v popoldanskem času so se sami dobili, da so vadili, ne da bi mi to sploh povedali. Izkoristili so nov učni pripomoček, okolje Microsoft Teams, ki jih na enostaven način vključujoče povezuje, saj imajo vsi znanje in dostop do njega. Na snemanje so se dobro pripravili, saj so pravilno predvideli težave in jih odpravili ali preprečili. Prej so preizkusili tehniko, ki so jo imeli na voljo, ugotovili, da za snemanje v velikih šolskih prostorih potrebujejo tudi slušalke, dogovorili so se za dovoljenje za snemanje v prostorih šole, kamor sicer nimajo vstopa in podobno. Postprodukcijo so

¹ Marentič Požarnik (2018, str. 136) izkustveno učenje deli na posamezne faze načrtovanja učne izkušnje, ki smo jih sledili. To so: uvodna faza (ustvarjanje primernega vzdušja, jasna navodila); faza aktivnosti (pozorno spremljanje procesa, le neizogibno poseganje); faza analize (vodja jo usmeri z vprašanji, kaj se je dogajalo, kako so to udeleženci doživljali), faza povzetka in transfera (dogajanje povezati s cilji; kaj so udeleženci pridobili; kako naučeno uporabljati v drugih situacijah in povezati s teorijo) ter faza ovrednotenja (kaj je bilo dobro in kaj bi bilo mogoče še izboljšati).

korektno in v roku dokončali in oddali izdelek. Izdelek je bil korekten, učenci so bili odlični v komunikaciji in sodelovanju, sam izdelek pa ni izražal ustvarjalnosti, ki bi jo morda lahko. V tej skupini ni držala hipoteza, da bosta boljša komunikacija in sodelovanje rezultirala tudi v izrazno odličnem umetniškem izdelku.

Skupina 2 je imela največ težav z razvijanjem ideje, saj so učenci bistveno bolj individualistični ali pa imajo šibkejše socialne kompetence. Imeli so težave tudi s samozavestjo in so se spraševali, ali niso moja pričakovanja previsoka, saj oni take naloge sploh ne zmorejo. »Učiteljica, pa vi mislite, da bo nam to sploh uspelo?« Spraševali so se, če učiteljica ve, kaj počne, saj se jim je zdela naloga preveč kompleksna in zahtevna. Dano jim je bilo preveč prostega, nestrukturiranega časa, v katerem so morali pokazati odgovornost in ga izkoristiti za delo. Skrbelo jih je, da bo odsotnost nadzora zanje pretežka in nekaj ur je res minilo tako, da so preprosto šle mimo. A vztrajali smo, da jim bo uspelo, da imajo rok ter jih usmerjali, naj gredo korak po koraku. Izdelek te skupine je potem, ko so začeli verjeti vase in razvili dovolj dobro idejo za scenarij, presegel ostale. Posamezniki te skupine so zelo ranljivi, imajo težave odraščanja, ki jih zelo bremenijo, skupina pa ni razvija prostora zaupanja, kjer bi lahko svoje ranljivosti pokazali drug drugemu. Posledično so zaprti vase, a zelo glasni in napadalni drug do drugega. Naloga, naj razvijejo svoje kreativne ideje in jih predstavijo drug drugemu, jih je preveč razgaljala in so se ji dolgo upirali.

Šele ko so razumeli, da bo v filmu nastopil prav vsak izmed njih, jim ni bilo več vseeno, kako bodo izpadli in kakšna bo njihova vloga. Na snemalnem dnevu so jih različne uvodne vaje za sproščanje, gibanje, dramski govor in povezovanje skupine sprostile, povezale ter jim omogočile ustvarjalen proces, ki so se ga začeli veseliti in bili na koncu ponosni na svoj izdelek. Sami so ga pokazali tudi drugim učiteljem, katerih mnenje visoko cenijo in jih prosili za komentarje. Ob ogledu drugih izdelkov so kot skupina spoznali, da niso edini imeli težav s komunikacijo in so bili hvaležni za čas, ki smo ga skupaj posvetili nalogi. Skupina je zrasla v veččini sodelovanja.

Skupina 3 je po uvodni uri zelo intenzivnega razvijanja in predstavitve idej posameznikov ugotovila, da sta se znotraj skupine razvili dve ideji, ki ju ni mogoče združiti in da pravzaprav ne želijo delati skupaj. Ena skupina je predstavila ironičen najstniški pogled na šolo od doma, druga pa je želela literarno adaptacijo znane pravljice, ki bi jo preoblekli v zgodbo iz karantene. Hitro so se sporazumeli, da bo delo dvojno, a želijo verjeti v scenarij in bodo naredili dva izdelka. Zanimivo pri eni od skupinic je bilo, kako zelo sodelovalno so delali.

Vedno, ko je pri pouku manjkal kdo iz skupine (in to je bilo pogosto, ena od sošolk je bila vso predprodukcijo v karanteni), so se vnaprej tehnično opremili, sošolca poklicali preko aplikacije Teams in delali skupaj. Nalog si niso delili, da bi bile čim hitreje opravljene, pač pa so uživali v sodelovanju.

Skupina 4 je imela izrazite težave s komunikacijo. Besedni dvoboji, spori, žaljenje, zafrkavanje so vsakodnevni spremljevalci te skupine. Ko so premagali začetni odpor, da bodo morali ustvarjati skupaj, pa so se odpirale druge komunikacijske vrzeli. Učenec, ki izredno rad sodeluje, si je želel v projekt vložiti več sebe in se je ponudil, da bo na roko napisan scenarij popoldne doma pretipkal. Naslednji dan je v šolo prinesel besedilo, ki mu je spremenil glavnega protagonista: namesto sošolke je v glavno osebo napisal sebe in besedilo prilagodil. Skupina je bila ogorčena. Po pogovoru z vsemi je učenec skomignil, da se težko vživi v replike in doživljanje drugih oseb in mu je bilo lažje pisati o sebi. Ko so mu sošolci vlogo vzeli, je iskal nov prostor v skupini, kjer bi se ustrezno izrazil. Ponudil se je, da bo on snemalec in montažer,

saj je v tem res odličen. Ne da bi komu sporočil, pa na snemalni dan ni prišel v šolo, saj se je slabo počutil. Ko je prišel trenutek, da bi moral svojo vlogo odigrati, je preprosto izginil.

Drug fant iz iste skupine, ki se s filmom ljubiteljsko ukvarja, je obljubil, da bo snemal on, vendar je bila njegova želja večja kot znanje. Želel je potrditve in naloge, a je bila zanj pretežka in je vztrajno zavračal pomoč in sodelovanje drugih. Kljub dogovoru, da bo on montiral, zraven pa bodo drugi sošolci to montažo »režirali«, se je zbal sodelovanja, v enem vikendu je vse naredil sam in montaža je bila precej slabša, kot bi si želeli ostali, saj zgodba ni imela ne repa ne glave. Bil je razočaran in jezen, ker ni dobil medvrstniške potrditve in pohvale. Spodbujali smo medsebojne dogovore in predlagali, da montažo začnemo ponovno od začetka, a se je izkazalo, da je fant uporabil in izrezal material, vse ostalo posneto gradivo pa izbrisal.

Pred skupino je bil ogromen izziv, kako potrditi fantovo delo, vanj je vložil ogromno ur prostega časa, a hkrati postaviti mejo, da je individualnost pri skupinskem delu nezaželjena in očitno ne rodi boljših rezultatov kot sodelovanje. Učencem je bil ponujen na voljo nov snemalni dan, da nalogo opravijo ponovno. Bili so v težki dilemi, saj so bili že tako blizu cilja, za katerega so si prizadevali, vendar so spoznali, da so premalo motivirani. Ugotovili pa so, da so bili zapleti (sošolec sam spremeni celoten scenarij, kameraman ne pride na snemanje, učenec samovoljno zmontira film in filmski material izbríše) pravzaprav posledica njihove pomanjkljive komunikacije in se ne bi zgodili, če bi bolj sodelovali in učinkoviteje komunicirali. Ko so razreševali težave, so bili začudeni, da učiteljica namenja čas takim vsebinam, ko se vendar »nič ne učimo« in ji ni škoda niti časa, da bi jim dopustila, da izdelek izboljšajo in popravijo.

3. Zaključek

Vemo, da je »od komunikacije odvisno, kako bomo dosegli svoje cilje, kako bomo oblikovali odnose z drugimi, kako bomo doživljali svoja notranja doživetja in kako bomo reševali konflikte« (Kristančič, Osterman, 1999), zato iz prakse raste prepričanje, da v šoli 21. stoletja je in mora biti prostor za medsebojno komunikacijo, konstruktivno sodelovanje, pa tudi za ustvarjalnost. Učenci pomembnost teh veščin prepoznajo, kadar jim namenimo čas in posledično vplivata na njihove medsebojne odnose, pri najšibkejših učencih pa izredno hitro in jasno rezultirata predvsem v boljših učnih rezultatih. »Med učinki [sodelovanja pri učenju], ki jih navajajo različni avtorji (Askew in Carnell 1998, Slavin 1991, Woolfolk 1998), naj omenimo več priložnosti za povratno informacijo, ki jo učenci dobijo tudi od vrstnikov, ne le od učitelja, pomoč in podporo, prevzemanje odgovornosti in manjše tveganje v novih situacijah, izkušnjo odvisnosti in soodvisnosti, priložnost za spoznavanje razlik med posamezniki, tako v pogledih kakor tudi v načinih reševanja problemov, učenje poslušanja in strpnosti do drugih. Po mnenju Presselsena (po Askew in Carnell 1998) naj bi sodelovanje v učenju pri učencih pospeševalo tudi razvoj metakognicije, saj se morajo učenci naučiti, kako drugim razložiti, kako so prišli do rešitve, to pa zahteva refleksijo lastnega razmišljanja. Seveda pa sodelovanje prispeva tudi k večjemu številu zamisli, k iskanju različnih rešitev, zato tudi učenci sami ugotovijo, da je sodelovanje koristno.« (Pergar Kuščer, Razdevšek Pučko, str. 100–101).

Vprašanje torej ni, ali sta večini komunikacije in sodelovanja potrebni, temveč kako ju implementirati v vsakodnevni učni proces. Drugo vprašanje, ki se redno zastavlja, pa je, kdaj se v razredu rodi ustvarjalnost in kaj so predpogoji, za katere lahko poskrbi ustrezno opremljen učitelj.

Pri projektu umetnostnega dne smo se mentorji urili v tem, da bi, kot svetuje Marentič Požarnikova (1998), spodbujali izražanje divjih, neumnih idej in poigravanje z različnimi

možnostmi. Uporabljali smo le odprta vprašanja, vsekakor pa nismo odgovarjali učencem z jasnimi odgovori, temveč jim zastavljali nova in spodbujali vprašanja učencev. Ustvarjalne odgovore smo pozitivno ovrednotili in spodbujali učence, naj svoje nenavadne ideje razvijajo naprej. V želji, da se ne bi bali neuspeha in bi se lotili enostavnih, preizkušenih poti, projekta nismo ocenili z oceno, pač pa smo spodbujali produktivno sodelovanje, iskanje rešitev in jih spodbujala k izumljanju. Ves čas smo spodbujali vse učence, ne le nadarjenih posameznikov. (Marentič Požarnik, 2018, str. 92–93.)

4. Literatura

- Čigon, A. (2021). Kratki film: Kako do ideje in kje se zaplete. *Slovenska kinoteka*, Razumevanje filma. Pridobljeno s: <http://www.solafilma.si/sl/objava/kratki-film-kako-do-ideje-kje-se-zaplete>
- Good T.L., Brophy J., *Contemporary Educational Psychology*. Fifth ed. Longman, N.Y., 1995.
- Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999). *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka, od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. in sodelavci. (2000). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pergar Kuščer, M., Razdevšek Pučko, C., (2005). Sodelovanje in tekmovanje v šoli. *Sodobna pedagogika* 3, 98–109.
- Šprah, A., Ostan, N., Slatinšek, P., idr. *Učni načrt. Program osnovna šola. Filmska vzgoja: izbirni predmet*. (2018). Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo.
- Šprah, A. (2021). *Kratkometražni film: izhodišča za šolsko obravnavo*, *Slovenska kinoteka*, Razumevanje filma. Pridobljeno s: http://www.solafilma.si/upload/filemanager/vsebina-objav/Sprah_Kratkometrazni_film_izhodisca_pedagsko_gradivo.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Anja Košir, ki je leta 2010 na ljubljanski Filozofski fakulteti diplomirala iz komparativistke in slovenskega jezika, poučuje slovenščino in izbirne vsebine v Osnovni šoli Alojzija Šuštarja v Zavodu sv. Stanislava. Pred tem je poučevala slovenščino tujce, zamejce in izseljence, med drugim na Višji šoli za gospodarske poklice Št. Peter v Avstriji ter sodelovala pri integraciji priseljencev. Strokovno jo zanima bralna kultura med mladimi in poučevanje književnosti s pomočjo filma.

Reševanje vedenjskih izzivov s pomočjo literarnega branja pri pouku slovenščine

Solving Behavioral Challenges with the Help of Literary Reading in Slovene Lessons

Nives Horvat

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
nives.horvat@zgnl.si*

Povzetek

Empatija je sposobnost, da razumemo, kako se počuti nekdo drug in si predstavljamo, v kakšni situaciji se je znašel. Pomembnosti empatije kot vrednote bi se morali zavedati tudi v pedagoškem procesu, saj pomaga ustvarjati pozitivno šolsko klimo in vpliva na boljše medsebojne odnose, hkrati pa zavira agresivno vedenje. V empiričnem delu prispevka bomo predstavili pomen empatije, in njeno razvijanje s pomočjo literarnega branja, v razredu, katerega dinamika se je s prihodi novih učencev skozi šolsko leto močno spreminjala, zaradi česar je prihajalo med učenci marsikdaj do konfliktov. Ker menimo, da je pomemben dejavnik za uspešno razreševanje konfliktov zmožnost občutenja empatije, smo se odločili, da jo bomo pri slovenščini razvijali s pomočjo literarnega branja, ki ima dokazano pozitivne socialno-kognitivne učinke in vpliva na etične principe posameznika, saj spodbuja in omogoča moralno refleksijo ter pogled na določeno vedenje iz različnih zornih kotov. Učenci so se poistovetili s književnimi liki in utemeljevali motive za njihova ravnanja. To je bila tudi dobra osnova za pogovor o razredni problematiki; učenci so opisovali občutke, ko se znajdejo v konfliktni situaciji, kako se počutijo, kaj pričakujejo od sošolcev v takšnih situacijah in kako bi (lahko) sami v bodoče odreagirali v podobnih, konfliktnih, situacijah. Stanje v razredu, predvsem konflikten odnos med dvema učencema, se je po literarnem branju bistveno izboljšalo, zaradi česar se nameravamo tudi v prihodnje na podoben način soočati z aktualno vedenjsko problematiko v razredu.

Ključne besede: empatija, literarno branje, otroci s posebnimi potrebami, pouk slovenščine, vedenjski izzivi.

Abstract

Empathy is an ability to understand how another person feels and to imagine the situation the other person is in. The importance of empathy as a value should be made aware of in the pedagogical process, as it helps to create positive school atmosphere and induces better relationships. At the same time it prevents aggressive behaviour. In the empirical part of the article we are going to present the importance of empathy and its development through literary reading in a class where the dynamics changed a lot throughout the school year due to the arrival of new pupils and was the cause of many conflicts among the students. We are convinced that the ability to feel empathy is an important factor in successfully solving conflicts. Therefore, we decided to develop empathy in Slovene classes through literary reading, which has scientifically proven social-cognitive effects and affects the ethical principles of an individual by encouraging and enabling moral reflection and understanding of a certain situation from different perspectives. The pupils identified themselves with literary characters and justified the motifs for their actions. It was also a good basis to talk about class problems; the pupils described their feelings when faced with a conflict situation, how they feel, what they expect from their classmates in such situations and how they would be able to react in future conflict situations. Atmosphere in the class, especially the

conflict relationship between two students, improved significantly after literary reading. Therefore, we intend to deal with class problematics in the same manner in the future.

Key words: behavioral challenges, children with special needs, empathy, literary reading, Slovene lessons.

1. Uvod

Empatija je sposobnost, da zaznamo čustva drugih ljudi in poskušamo razumeti njihovo situacijo, ne da bi jih pri tem obsojali. Lahko bi rekli, da gre za zmožnost, da se »postavimo v kožo nekoga drugega« in poskušamo razumeti, kako se lahko v določeni situaciji počuti. Poznamo tri vidike empatije (Gačnik 2018): emocionalni vidik (ko podoživljamo čustva oz. čustvene odzive drugega), kognitivni vidik (ko razumemo odzive in perspektivo drugega) in motorični vidik (ko podzavestno oponašamo mimiko, kretnje ipd. drugega). Pomembnosti empatije kot vrednote bi se morali zavedati tudi v pedagoškem procesu, saj pomaga ustvarjati pozitivno šolsko klimo in vpliva na boljše medsebojne odnose, hkrati pa zavira agresivno vedenje.

2. Literarno branje

Empatija lahko pomaga tudi v medvrstniških konfliktih. V nadaljevanju bomo opisali konkreten primer dobre prakse. Ker se je razredna dinamika s prihodi novih učencev močno spreminjala, je prišlo med njimi marsikdaj do konfliktov, predvsem med dvema učencema. Razred obiskuje šest učencev, ki so stari od dvanajst do štirinajst let. Učenci obiskujejo šesti razred, in sicer prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Štirje učenci so se med seboj že poznali, dva sta bila sošolca od prej (učenec A in učenec B), eden je bil njun sošolec iz paralelke (učenec C), eden pa se je priključil, ker je ponavljal razred (učenec Č). Septembra se je priključil učenec, ki se je s starši preselil iz Londona (učenec D). Njegov materni jezik je angleščina, razumevanje slovenščine pa je zelo osnovno, saj je učenec zavračal slovenski jezik in ni želel komunicirati v njem. Sredi januarja se je priključil še en učenec, ki je bil neuspešen na večinski ljubljanski osnovni šoli (učenec E). Vsi učenci imajo odločbo, in sicer so večinoma to učenci z govorno-jezikovnimi motnjami (z izjemo učenca D), nekateri pa imajo pridružene še čustveno-vedenjske motnje, zmerne primanjkljaje v socialni komunikaciji in socialni interakciji, zmerne primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti.

Ker menimo, da je pomemben dejavnik za uspešno razreševanje konfliktov zmožnost občutenja empatije, smo se odločili, da bomo pri slovenščini razvijali empatijo s pomočjo literarnega branja, ki ima dokazano pozitivne socialno-kognitivne učinke in vpliva na etične principe posameznika, saj spodbuja in omogoča moralno refleksijo ter pogled na določeno vednjenje iz različnih zornih kotov (Gačnik, 2018). Ob branju literarnih besedil razvijamo t. i. literarno empatijo (Žbogar, 2019): zmožnost vživljanja v možne svetove, v literarne osebe, njihova dejanja, obnašanja, čustvovanje, zmožnost presojanja in vrednotenja fikcijskih svetov. Literarno branje spodbuja domišljijo, empatijo, bogati čustveni svet, razvija interese, pisne sposobnosti, mišljenje, razširja izkušnje in razumevanje ter spodbuja k medpredmetnemu povezovanju.

Glede na aktualno dogajanje v razredu smo se odločili, da bomo obravnavali Bevkove Pastirce. Zgodba govori o kmečkem in pastirskem življenju in o prijateljstvu. Je srednje dolga

zgodba, kjer pisatelj opisuje zunanje dogodke, v katerih nastopa več oseb. Napisal jo je preprosto in nazorno, konec pa je povsem predvidljiv in se konča srečno.

Učni načrt (2018) na področju književnosti za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje navaja naslednje operativne cilje, ki se povezujejo z vzbujanjem empatije in za katere smo se tudi trudili, da jih dosežemo:

- Učenci so zmožni razumeti značaj in ravnanje književne osebe, ki doživlja takšne dogodivščine, ki bi si jih želeli doživljati sami, ter se vživeti v osebo, ki jim je podobna najmanj v eni konkretni lastnosti, oziroma razumejo osebo, katere življenjske okoliščine so podobne njihovim.
- Učenci oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in ga utemeljujejo.
- Učenci pri književni osebi opazujejo več značajskih lastnosti (poimenovane oziroma razvite v nazorno sliko; upoštevajo tudi ravnanje in govorjenje književne osebe, govorjenje o osebi).
- Učenci postopoma zaznavajo tudi tako značajsko lastnost, ki se zdi v nasprotju z njeno splošno značajsko oznako (na primer negativno lastnost pri sicer pozitivni osebi).
- Učenci zaznavajo tudi perspektivo tistih književnih oseb, ki jim glede na mišljenje čustvovanje in ravnanje niso blizu/jih nanje opozori učitelj.
- Učenci prepoznajo motive za ravnanje književnih oseb (ali: zakaj kdo kaj stori), svoje mnenje utemeljujejo z zgledi iz književnega besedila/poiščejo svojo razlago zanj; razumejo tudi tako ravnanje osebe, ki ni skladno z ravnanjem, za kakršnega bi se v sorodnem položaju odločili sami.

Učencem smo najprej prebrali odlomek iz berila in sproti razlagali manj znane besede. Po končanem branju so učenci primerjali vtise, kako jim je bila zgodba všeč. Postavljali smo jim vprašanja, s katerimi smo preverjali vsebino prebranega. Nato smo z učenci opazovali značajske lastnosti književnih oseb. Učence smo spraševali, katera oseba jim je bila v zgodbi najbolj in katera najmanj všeč. Učenci so oblikovali lastna stališča do ravnanja književnih oseb ter jih tudi utemeljevali, prepoznavali so motive za ravnanje književnih oseb (zakaj kdo kaj stori) in iskali svoje razlage zanje. Nato smo poskušali razjasniti tudi ravnanja, ki niso bila skladna z ravnanjem, za kakršna bi se učenci odločili sami.

Nato smo zgodbo aktualizirali in iskali vzporednice s trenutnim dogajanjem v njihovem življenju na splošno pa tudi v razredu. Učence smo vodili z naslednjimi vprašanji:

- Ali bi se lahko ta zgodba zgodila tudi danes?
- Ali ste otroci danes enako zamerljivi?
- Ali odpustite prijatelju, ki vas spravi v težave?
- Kako sta pastirca sprejela Terezkin prihod?
- Kako ste vi sprejeli prihoda učenca D in učenca E, ki sta prišla zadnja?
- Kako se je počutila Terezka, ker je pastirca nista sprejela?
- Kako mislite, da se je počutil učenec D, ko je prišel v razred (tudi učenca D vprašamo, kako se je počutil, ko je prišel v razred)?
- Kako pa se vi počutite, če nekje niste sprejeti, dobrodošli?
- Zakaj sta bila fanta razočarana, ker je prišla Terezka?

- Česa vsega nista mogla početi, ker je prišla deklica?
- Kako ste se vi počutili, ko sta prišla v razred nova učenca (učenca D in E)?
- Ali se dekleta in fantje res tako razlikujejo, da se ne morejo družiti?
- Ali je danes drugače, kot je bilo včasih?
- Kako bi pričakali Terezko dve pastirici?
- Naštejte tri stvari, ki bi jih pastirici pričakovali od Terezke.
- Naštejte tri stvari, ki ste jih vi pričakovali od novega učenca in tri stvari, ki ste jih pričakovali od sošolcev, ko ste se vi vključili v nov razred.
- Izmislite si pet vprašanj, ki bi jih zastavili pastircem, da bi čim bolj spoznal njihovo življenje.
- Sedaj pa pripravite pet vprašanj, s katerimi boste bolje spoznali svoje sošolce.

Učenci so besedilo sprejeli z navdušenjem. Brez težav so se vživeli v književni osebi Ferjanča in Lenarta, nekoliko manj v Terezko, vendarle so v našem razredu samo fantje. Zelo dobro so argumentirali dejanja Ferjanča in Lenarta in pojasnjevali, zakaj sta se odločila za točno določena dejanja. Manj razumevanja so imeli učenci za Terezko, ki se jim je zdela razvajena, ampak ob dodatni razlagi in učiteljevi pomoči so razumeli tudi njeno perspektivo in so jo manj »obsojali« kot takoj na začetku. Učenci so se poskušali vživeti tudi v kožo svojega sošolca – poskusili so občutiti, kar občuti on; npr. kdaj je vesel, pogumen, neustrašen in kdaj prestrašen, nemočen in kdaj ga je mogoče celo sram. Če učenci resnično začutijo, kako neprijetna je lahko kakšna situacija tako zanje kot tudi za njihove sošolce, se bodo vedli na spoštljiv način. In lahko rečemo, da so naši učenci res začutili občutljivost situacij, ki nas lahko spravijo v zadrego.

Nekaj dni po obravnavanem literarnem besedilu so učitelji poročali, da sta se prej grdo sprta učenca (učenca D in E) začela družiti. Učiteljica športne vzgoje je dejala, da je učenec E pri uri športne vzgoje učencu D pomagal pri vajah, mu kazal, kako pravilno izvesti podaje ipd., kljub temu da sta se nekaj dni prej grdo sprla in stepla, si grozila ter želela, da bi lahko obiskovala drug razred. Tudi preostali učitelji so z navdušenjem pripovedovali, da sta drug do drugega bolj vljudna in prijazna, da med njima ni več napetosti in trenj in spraševali, kaj se je tako korenito spremenilo, da se je napet odnos, ki je trajal tri mesece, kar naenkrat uredil. Z učencema smo se pogovorili tudi individualno in tudi onadva sta potrdila, da imata sedaj dober odnos. Nobeden od njiju ni navedel posebnega razloga, zakaj se je njun odnos tako korenito spremenil, ne gre pa spregledati dejstva, da se je to zgodilo ravno v dneh po literarnem branju, ko smo kar nekaj ur namenili medvrstniškim odnosom.

3. Sklep

Verjamemo, da je ključna naloga učitelja, da učencem približa svet drugačnih, jih uči in nauči strpnosti, medsebojnega sodelovanja in spoštovanja, nenasilnega reševanja konfliktov, predvsem pa življenja brez predsodkov. Učence lahko med šolskim letom spodbujamo k strpnemu vedenju, medsebojnemu spoštovanju, gradnji prijateljskih odnosov pri pouku, interesnih in drugih dnevnih dejavnosti. Učenci naj spoznavajo ter se poskušajo, tudi besedno, vživeti v različna čustva. Empatija je sposobnost, ki se lahko razvija, in prav je, da jo učitelji pri učencih v čim večji meri tudi razvijamo. V pomoč so nam lahko socialne igre, ogledi filmov, prebiranje knjig ali katera koli druga dejavnost na temo empatije.

4. Literatura

Gačnik, U. (2018). *Empatija in literarno branje* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno s https://www.slov.si/dipl/gacnik_ursula.pdf.

Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V A. Žbogar (ur.), *Recepcija slovenske književnosti* (str. 551–557). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Učni načrt (posodobljena izdaja), Program osnovna šola, Slovenščina (2018). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Nives Horvat je univerzitetno diplomirana pedagoginja in profesorica slovenskega jezika ter magistrica profesorica inkluzivne pedagogike. Zaposlena je kot učiteljica slovenščine na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, kjer poučuje v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Knjige ne grizejo – primeri dobre prakse spodbujanja bralne motivacije pri otrocih in mladostnikih s čustveno-vedenjskimi motnjami

Books don't Bite – Examples of Good Practice in Promotion of Reading Motivation for Children and Adolescents with Emotional-Behavioral Disorders

Marija Krebelj

Vzgojni zavod Planina
marija.krebelj@sc-planina.si

Povzetek

Otroci in mladostniki s čustveno-vedenjskimi motnjami velikokrat zavračajo branje zaradi pomanjkanja bralne kulture in motivacije v njihovi primarni družini ter zaradi učnih težav in motenj, kot je disleksija, ki navadno spodkopavajo njihovo samozavest in jim jemljejo voljo do branja. V danem prispevku so predstavljene nekatere strategije, kako jim omogočiti pozitiven stik s knjigo ter povečati njihovo bralno motivacijo z izborom primerno zahtevnega in privlačnega čtiva. Pri izbiri knjig je potrebno upoštevati njihova zanimanja, sposobnosti, življenjske izkušnje, spol ... To predpostavlja, da k bralni motivaciji doprinese učitelj, ki otroka ali mladostnika s čustveno-vedenjskimi motnjami dobro pozna in je z njim navezal pozitiven odnos. Analiza seznama knjig, ki so si jih otroci in mladostniki iz Vzgojnega zavoda Planina ob koncu šolskega leta izbrali za nagrado, to potrjuje.

Ključne besede: bralna motivacija, bralne težave, čustveno-vedenjske motnje, knjiga, otroci in mladostniki.

Abstract

Children and adolescents with emotional-behavioral disorders often refuse to read because of a lack of reading culture and motivation in their primary family and because of learning difficulties and disorders such as dyslexia that usually undermine their self-esteem and deprive them of the will to read. In this article, some strategies are presented on how to enable them to have a positive contact with the book and increase their reading motivation by choosing appropriately demanding and attractive reading material. When choosing books, it is necessary to consider their interests, abilities, life experiences, gender... which presupposes that a teacher who knows a child or adolescent with emotional-behavioral disorders well and has established a positive relationship with him contributes to reading motivation. An analysis of the list of books chosen at the end of the school year by children and adolescents from the Vzgojni zavod Planina confirms this.

Keywords: book, children and adolescents, emotional-behavioral disorders, reading motivation, reading difficulties.

1. Uvod

Pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi motnjami (odslej: s ČVM) se redno srečujemo z njihovim odporom do branja in knjig. Marsikdaj jih je za samostojno in samoiniciativno branje zelo težko motivirati, saj pouk književnost zanje predstavlja zgolj šolsko obvezo, do učenja pa navadno gojijo odpor. Učitelj je tako primoran iskati nove pristope, ki jim bodo pomagali premostiti ovire ne samo pri branju, temveč že pri samem srečanju s knjigo.

V pričujočem prispevku bodo predstavljeni konkretni pristopi k motiviranju otrok in mladostnikov s ČVM za branje, ki so pri marsikom izmed njih uspeli utrditi predstavo, da »knjige ne grizejo«. Poleg vzrokov za zavračanje branja, se bomo dotaknili uspešnih motivacijskih praks za branje, ki temeljijo na izkušnjah in opazovanju učencev in dijakov v Vzgojnemu zavodu Planina, ter zgrešenih pristopov, ki bralno motivacijo lahko ovirajo, analizirali pa bomo tudi izbor knjig po okusu zavodskih otrok.

2. Pomanjkanje motivacije za branje pri otrocih in mladostnikih s ČVM

Velika večina otrok in mladostnikov v vzgojnem zavodu je na zunanjih šolah doživela šolski neuspeh in občutke manjvrednosti v primerjavi z uspešnejšimi učenci. Mnogi izmed njih se spopadajo z disleksijo, motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, različnimi duševnimi boleznimi in motnjami ter okrnjeno frustracijsko toleranco, ki vpliva na pomanjkanje vztrajnosti pri delu. Prav tako jih večina izhaja iz domačega okolja, ki je kulturno podhranjeno. Starši jim v zgodnjem otroštvu niso brali ali skupaj z njimi listali po slikanicah. Njihovo pozornost so zapolnili z računalniškimi igrkami in video vsebinami, ki nudijo veliko več čutnih dražljajev kot na videz dolgočasno branje knjig.

N. Bucik pravi, da je motivacija za branje odvisna od prepričanja o lastni bralni učinkovitosti in pripravljenosti za spopadanje s težjimi besedili (Kavčič, 2012), otroci s ČVM pa že vnaprej predpostavljajo, da določenim besedilom zaradi dolžine ali zahtevnosti ter svojih kognitivnih sposobnosti ne bodo kos, zato se branju izogibajo.

3. Srečanje s knjigo

Glede na to, da otroci in mladostniki s ČVM zavračajo branje in posledično knjige, ker z njim nimajo pozitivnih izkušenj, jim je potrebno najprej omogočiti pozitivno doživetje knjige kot materialnega objekta. Nekateri knjig ne želijo vzeti niti v roke. Ko jim učitelj na izbiro da več različnih knjig, naj pazi, da je njihova zunanost privlačna. Mladostniki so pozorni na vizualno podobo knjig, ilustracije, opise vsebine na zadnji platnici, pa tudi na njihove naslove. Po knjigi z naslovom »Na begu« bodo na primer zavodski mladostniki radi posegli, ker jih spominja na njihovo realnost, kjer nekaj velja tisti, ki ima za seboj izkušnjo bega in policijskega pregona. Seveda jo bodo najverjetneje kmalu odložili, ker je preobsežna. Stare zaprašene knjige težje vzamejo v roke, četudi je njihova vsebina zanimiva in enaka, kot so novejši izvodi.

Doslej se je kot najboljša vstopna točka za prvo pozitivno srečanje s knjigo obnesla Guinnessova knjiga rekordov. Fotografije ekstremnih dosežkov in dejstev učence skoraj gotovo pritegnejo. Velikokrat so pozorni le na slikovni material v njej, ko pa se čudijo in sprašujejo po podatkih o rekordih, jih učitelj lahko spodbudi, naj si pod fotografijo preberejo o njih in mu o tem poročajo. Ko se tudi sam čudi ekstremnim dejstvom, še okrepi njihovo radovednost.

Včasih je za prvi stik s knjigo dovolj, da jo otroci ali mladostniki s ČVM vzamejo v roke. Četudi si jo zgolj izposodijo in je ne preberejo, temveč jo le prenašajo naokrog, s tem pokažejo željo po branju. Mogoče še nimajo dovolj volje in moči, da bi jo prebrali, vendar je knjiga v njih vzbudila zanimanje.

Učitelj lahko otrokom ali mladostnikom s ČVM omogoča fizičen stik s knjigami, ko jih prosi, naj jih uredijo v knjižni omari. Učenci in dijaki knjige navadno radi razvrščajo po velikosti ali v urejene kupčke, hkrati pa mimogrede polistajo po tisti, ki jim je všeč.

Pri pouku lahko učitelj učence in dijake povpraša po njihovih bralnih navadah in okusih. Če omenijo, da branja ne marajo, se lahko pozanima o tem, kakšne filme radi gledajo. To mu omogoča, da v knjižnici poišče knjigo, ki se ujema z njihovim »filmskim« okusom in jim jo ponudi.

Včasih lahko učitelj za otroke ali mladostnike s ČVM knjigo izbere sam in poudari, katere njihove lastnosti je z izbiro upošteval. Tako izpostavi, kaj pri učencih ceni, ter prispeva k njihovi pozitivni samopodobi. Večkrat so se namreč pripravljene soočiti s knjigo, ki odlikuje njihov okus, sposobnosti in zanimanja.

Za razvijanje trajnega pozitivnega odnosa do branja je pomembno, da se otroci in mladostniki s ČVM branja lotevajo svobodno in vanj niso prisiljeni. To učitelj lahko doseže, če poudari, naj knjigo v primeru, da jim ni všeč, brez obotavljanja vrnejo. Skupaj se bodo potrudili najti zanje ustrežnejše čtivo.

Če učitelj otroku ali mladostniku s ČVM pokaže zanimanje za njegovo mnenje o knjigi ali celo hvaležnost za oceno knjige, ki je sam zaradi različnih razlogov še ni uspel prebrati, ga s tem izzove kot enakovrednega sogovorca in misleca, katerega mnenje ceni. Učenčevo mnenje lahko učitelju pomaga pri priporočanju knjige drugim bralcem. Tako ima mladostnik vlogo pri spodbujanju drugih k branju, kar da vrednost tudi njegovi bralni dejavnosti.

Branje naj bo vedno predstavljeno kot nagrada in prijetna dejavnost, zato naj se ga učitelji nikoli ne poslužujejo kot sredstvo za kaznovanje. Lahko bi namreč služilo kot ukrep ob neprimernem obnašanju, saj v premislek odpira veliko tem, s katerimi bi se mladostniki lahko poistovetili, vendar bi ga v tem primeru doživeli kot kazen in prisilo.

Zelo pomembno vlogo pri spodbujanju branja v vzgojnem zavodu imajo vzgojitelji. Precej otrok, ki težko berejo, si knjigo izposodi, berejo pa jo skupaj z vzgojiteljem ali pa jim jo vzgojitelj bere pred spanjem.

4. Motivacija za branje

Simona Kavčič navaja ugotovitve strokovnjakov A. Wigfielda, J. T. Guthrieda in L. Baker o zunanji in notranji motivaciji za branje. Zunanjo lahko vršimo prek materialnega priznanja za uspeh pri branju, ocenjevanja branja ali spodbujanja tekmovalnost v primerjavi z bralnimi dosežki sovrstnikov. Zunanja motivacija sicer lahko privede do kratkoročnih učinkov, vendar težko pripomore, da bi branje postalo pomembna dejavnost, ki jo bo mladostnik tudi pozneje v življenju razvijal (Kavčič, 2012).

Otroci in mladostniki s ČVM težko vztrajajo pri daljši dejavnosti, saj pričakujejo hitre učinke in lahko pridobljeno nagrado. Branje za bralno značko, ki bi jim po nekaj prebranih knjigah prineslo materialne ugodnosti (izlet, materialno nagrado), jih ne pritegne, ker je nagrada pretežno dosegljiva. Dosežejo jo lahko po dolgotrajni aktivnosti (prebrati morajo več knjig). V

prihodnje bi jih bilo vredno poskusiti nagraditi z ustrezno materialno nagrado za že prebrano čtivo, kar bi jih motiviralo za nove bralne podvige.

Zaradi učnih neuspehov si mnogi mladostniki težko predstavljajo, da bi v dobro oceno morali vložiti veliko truda, zato se po tehtanju odločijo, da se branje za oceno ne izplača.

Tekmovanje v bralnih dosežkih se pri nekaterih otrocih in mladostnikih s ČVM sicer pojavlja. Kljub slabim bralnim veščinam si izposojajo obsežno čtivo in se hvalijo, da so prebrali že vse knjige, ki jih premore šolska knjižnica, čeprav jih verjetno niso odprli. Te otroke je težko pripraviti do branja knjig, ki bi bile na njihovi starostni in spoznavni ravni, saj se zavedajo, da so njihove trenutne zmožnosti precej nizke in niso zadovoljni z njimi ter jih želijo pred drugimi s hvalisanjem prikriti.

Učitelju pri otrocih in mladostnikih s ČVM ostane še spodbujanje njihove notranje motivacije za branje, kar bo pri dobrih rezultatih prineslo dolgoročne učinke na njihove poznejše bralne navade. Strokovnjaki poudarjajo, da notranja motivacija za branje izhaja iz radovednosti, zatopljenosti (užitka pri branju določenih besedil) in zavedanja o pomembnosti branja (Kavčič, 2012).

Ko učitelj učence povpraša o njihovih pristočasnih dejavnostih in zanimanjih in skuša poiskati knjige, ki jim ustrezajo, želi za branje vzbuditi njihovo radovednost. S poizvedovanjem o filmih, ki so jim pri srcu, lahko poišče knjige, s katerimi jim skuša omogočiti izkušnjo zatopljenosti. Pomembnosti branja se učenci mogoče še najbolj zavedo, ko želijo slediti tujejezičnemu filmu in so kos ali pa ne branju podnapisov.

Če so mladostniki z učiteljem zgradili osebni odnos, se velikokrat lažje navdušijo za znanje, ki ga posreduje (Iskra, 2014). Tako se »nalezejo« tudi njegove ljubezni do knjig. K pozitivnemu odnosu do branja lahko učitelj doprinese s poudarjanjem pomembnosti te dejavnosti (Taboada Barber in Lutz Klauda, 2020). Simona Kavčič omenja tudi socialni vidik branja in sicer ustrežljivost, kjer se bralec prilagodi pričakovanju drugih, v tem primeru učitelja (Kavčič, 2012).

5. Ovire, ki zmanjšujejo bralno motivacijo otrok in mladostnikov s ČVM

V zadnjem času je vzpodbujanje otrok in mladostnikov s ČVM k branju v VZ Planina nekoliko oteženo, saj posebne razmere zaradi ukrepov proti virusu COVID-19 otežujejo izposojanje in vračilo knjig v mestni knjižnici. Izposoja iz zunanje knjižnice je tvegana, ker so otroci zaradi okužb velikokrat premeščeni po skupinah, v takih razmerah, pa se knjiga hitro izgubi. V šolski knjižnici imamo omejeno število knjig, tako da ob obisku otroci in mladostniki nimajo obsežne izbire.

Oviro pri motivaciji mladih za branje večkrat predstavljajo tudi strokovni delavci. Če sami dojemajo branje zgolj kot šolsko dejavnost, lahko od mladostnikov pričakujejo, da bodo brali na ukaz oziroma da bi zgolj izpolnili šolske zahteve. Lahko se zgodi, da bolj poudarjajo to, česar mladostniki niso prebrali, čeprav so si knjigo izposodili, kot pa da bi se zanimali za njihovo z branjem pridobljeno znanje in bralne želje.

Včasih kdo izmed zaposlenih opozori, da si je otrok knjigo zgolj sposodil, ni pa se je lotil brati. To, da je knjigo imel v rokah in je vzbudila njegovo zanimanje, četudi je ni zmožal začeti brati, je že prva stopnja k vzpostavljanju odnosa do branja. Nakazuje možnost, da bo nekoč knjigo odprl. Mogoče najprej, da bi pogledal ilustracije v njej ali občutil vonj po svežem tisku, pozneje pa bo mogoče tudi kaj prebral.

6. Po katerih knjigah posegajo otroci in mladostniki s ČVM iz Vzgojnega zavoda Planina

Že drugo leto zapored na pobudo ravnateljice otroci in mladostniki v Vzgojnem zavodu Planina ob koncu šolskega leta prejmejo vsak svojo knjigo. Tako postanejo njeni lastniki. Večina knjig ali branja v svoji družini ni bila deležna, zato je ta akcija zanje zelo pomembna. Ker je to ena redkih knjig, ki jo bodo verjetno ohranili iz mladosti, jim omogočimo, da si vsak izbere tisto, ki mu je najbolj všeč. Pripravimo jim seznam knjig, ki jih lahko izberejo, če pa na njem ne najdejo ničesar zase, lahko napišejo svoj predlog.

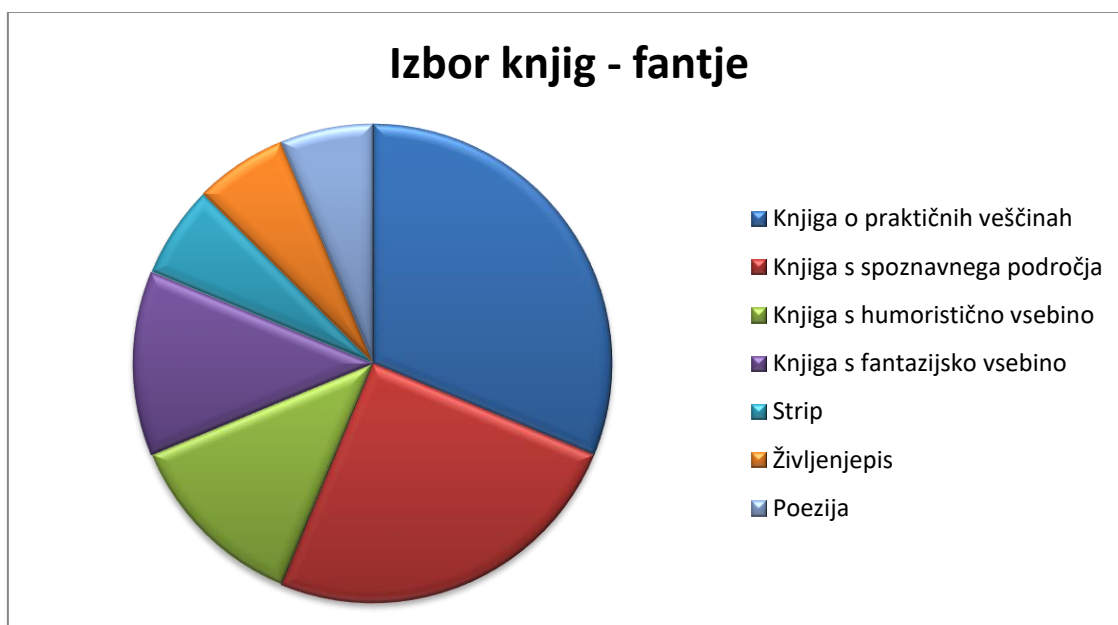
Letos smo knjigo podarili 25 učencem in dijakom. Med njimi je bilo 16 fantov in 9 deklet. Eden izmed fantov kljub prepričevanju knjige ni želel. Na seznamu je bilo predlaganih 16 knjig. 16 otrok in mladostnikov si je izbralo med 11 knjigami s predlaganega seznama, 9 pa jih je imelo drugačne želje. V spletnih knjigarnah so pobrskali za zelenim čtivom, oziroma prosili, da jim je ustreznejšo knjigo poiskala učiteljica.

Glede na to, da je bilo med otroki več fantov, je učiteljica predlagane knjige izbirala pretežno glede na fantovski okus, dekleta pa še dodatno spodbudila, naj ji povedo svoje želje. 4 so izbrale knjigo s seznama, 5 pa jih je želelo knjigo po svoji izbiri.

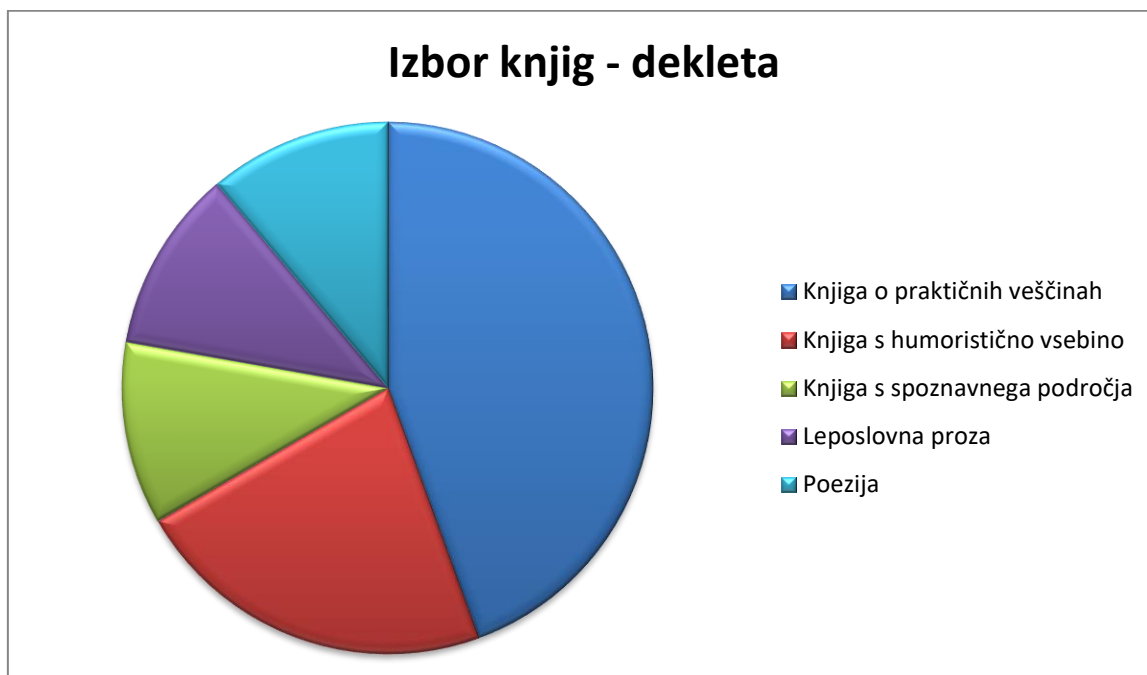
Glede na raziskave naj bi fantje raje brali stripe, knjige, ki predstavljajo praktične veščine in govorijo o športu, knjige, ki jih lahko berejo v serijah, knjige, v katerih prevladuje humor ter domišljija in znanstvena fantastika. Izogibajo se knjigam o dekletih, medtem ko se dekleta ne branijo brati o fantih. Prav tako berejo manj leposlovja (McFann, 2004). Te ugotovitve je potrdila tudi izbira knjig mladostnikov v Vzgojnem zavodu Planina.

5 fantov je namreč izbralo knjigo o praktičnih veščinah (čaranje, risanje, igre), 4 knjigo o živalih oziroma zgodovini, ki lahko zadovolji njihovo radovednost, 2 knjigo iz zbirke s humoristično vsebino (Kapitan Gatnik, Dnevnik nabritega mulca), 2 domišljijski roman (Harry Potter), po eden pa strip, življenjepis in celo poezijo (Graf 1). Knjige o praktičnih veščinah so izbrala 4 dekleta (2 o risanju, 1 o naravni kozmetiki in 1 knjigo s kuharskimi recepti), 2 knjigo s humoristično vsebino (Pasji mož, Dnevnik nabritega mulca), po eno dekle pa zgodovinsko knjigo, leposlovno prozo in poezijo (Graf 2).

Graf 1: Knjige, ki so jih izbrali fantje



Graf 2: *Knjige, ki so jih izbrala dekleta*



Čeprav so dekleta izbirala knjige o praktičnih dejavnostih, so izbrala priročnike o kuhanju in kozmetiki, s fanti se je njihov izbor pokrival pri risanju. Mladostnika (1 fant in 1 dekle), ki sta izbrala knjigo z zgodovinsko vsebino, imata motnjo avtističnega spektra in glede na to zelo usmerjena zanimanja. Fantu, ki je izbral poezijo, je izbiro narekovala sošolka. Le ena mladostnica od 25 otrok je izbrala leposlovno prozo.

Pri izposoji iz šolske ali mestne knjižnice se največ fantov odloča za knjige iz zbirke humorističnih serij in stripov. Mladostniki s ČVM so v preteklih letih pogosto brali knjige, ki prikazujejo like s podobnimi travmatičnimi izkušnjami, kot jih imajo sami. Radi so posegali po pričevanjih ljudi, ki so imeli izkušnjo boja z odvisnostjo od drog, alkohola, ki so zrasli v težkih družinskih okoliščinah, doživeli nasilje ... Eden izmed fantov je rekel, da prek takih knjig spoznava, da so na svetu ljudje s hujšimi težavami, kot jih ima sam.

Tudi dekleta rada berejo pričevanja, zanima pa jih tudi leposlovje z ljubezensko tematiko.

Mladostniki in otroci v vzgojnem zavodu redkeje posežejo po pravljicah, ker se z njimi nočejo kazati pred drugimi, češ da so jih že prerasli. Velikokrat se celo branijo risank in filmov s pravljичno vsebino, ko pa jih imajo možnost gledati, so navadno nad njimi navdušeni. Zelo radi pa pravljice poslušajo, če jim jih prebere kdo izmed zaposlenih.

7. Zaključek

Izkušnje so pokazale, da ima pri motivaciji otrok in mladostnikov s ČVM bistveno vlogo učitelj s svojim odnosom do njih in poznavanjem njihovih potreb in sposobnosti. Da bi jih navdušil za branje, mora biti sam navdušen bralec. Do pozitivnih rezultatov na tem področju prihaja, če jim učitelj zagotavlja stik s knjigami, ki so prilagojene njihovi stopnji razumevanja in zanimanjem ter so privlačne. Potrebno je okrepiti njihovo notranjo motivacijo za branje, torej spodbujati njihovo radovednost, zatopljenost in zavedanje o pomembnosti branja, ter jim omogočiti spoznanje, da je branje lahko zabavno, jih notranje bogati in ni le šolski projekt, ki ga bodo z leti prerasli.

Kljub opaznim rezultatom pri motiviranju otrok in mladostnikov s ČVM za branje, ki se v Vzgojnem zavodu Planina kažejo prek povečanja izposoje in zanimanja za knjige, pa ostaja še vedno izziv, kako jih pritegniti k zahtevnejši literaturi, kot so stripi in zabavno čtivo.

V prihodnje nameravamo v učni program postopno uvajati bralne ure, ko učenci lahko ob risanju ali kaki drugi ročni dejavnosti poslušali učitelja, ki jim bere knjige. Tako bi v stik s celotno vsebino knjige (ne zgolj z odlomkom iz berila) lahko prišli tudi otroci in mladostniki, ki zavračajo branje ali ne zmorejo prebrati obsežnejšega knjižnega dela.

8. Literatura

Iskra, M. (2014). *Vzgojna vloga učitelja v osnovni šoli* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s pefprints.pef.uni-lj.si/2179/1/diploma_Iskra_13.5.2014.pdf.

Kavčič, S. (2012). *Bralna motivacija pri pouku v šoli* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s pefprints.pef.uni-lj.si/1435/1/SIMONA_KAVCIC_DIPLOMA.pdf

McFann, J. (2004). Boys and Books. *Reading Today*, 22(1), 20–21. Pridobljeno s <https://www.readingrockets.org/article/boys-and-books>

Taboada Barber, A. in Lutz Klauda, S. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2372732219893385>

Kratka predstavitev avtorja

Marija Krebelj je profesorica slovenščine in teologije. Poučuje slovenski jezik učence v osnovni šoli s prilagojenim programom in dijake nižjega poklicnega izobraževanja v Vzgojnem zavodu Planina.

Komunikacija in vedenje v poletni šoli po pandemiji

Communication and Behavior in Summer School after a Pandemic

Mateja Kumar

*Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici
mateja.kumar@scng.si*

Povzetek

Prispevek predstavlja komunikacijo in vedenje v italijanski poletni šoli po pandemiji. Opazovali smo komunikacijo in vedenje otrok starih od šest do trinajst let. V skupini je bilo najmanj 15 in največ 22 otrok. Ukvarjali so se s športnimi dejavnostmi, družabnimi igrami, izpolnjevanjem nalog, ki so jih dobili v šoli. Namen tega prispevka je prikazati, kako so otroci skozi igro in dejavnosti komunicirali, kako so se vedli in kako so bili ustvarjalni. Do izraza je prišla tudi medkulturnost, strpnost, saj vsi otroci niso bili italijanskega rodu in je včasih prišlo do nerazumevanja in nerodnih situacij. Med poletno šolo je bilo izvedenih nekaj aktivnosti: Učni list – francoščina (kako se predstavimo), Test osebnosti, Stavek dneva in pa splošno anketo o počutju in dogajanju v poletni šoli. Ugotovljeno je bilo, da so nekateri otroci precej nestrpni, razdraženi, težje se skoncentrirajo in težko sodelujejo z ostalimi med drugim tudi z učitelji, na kar je mogoče vplivalo tudi zaprtje šol oziroma razmere doma.

Ključne besede: italijanščina, komunikacija, psihologija učenja, športne in družabne aktivnosti, vedenjski stili.

Abstract

The article presents communication and behaviour in the Italian summer school after the pandemic. We observed communication and behaviour among children aged six to thirteen. There was a minimum of 15 children and a maximum of 22 in the group. They were involved in sports activities, board games and they were doing homework assigned by their teachers. The purpose of this article is to show how children communicate through play and activities, how they behave and how they are creative. Interculturalism and tolerance also came to the fore, as not all children were of Italian descent and sometimes there was a lack of understanding and awkward situations. During the summer school, I carried out some activities: worksheet - French (how we present ourselves), Personality test, Sentence of the day and a general survey on sensitivity and events in the summer school. We have found that some children are quite impatient, irritable, find it harder to concentrate and find it difficult to engage with others, including teachers. They may also have been affected by the closure of schools or the situation at home.

Keywords: behavioural styles, communication, Italian, psychology of learning, sports and social activities

1. Uvod

Poletna šola za otroke stare od šest do trinajst let je potekala v kraju Videm, v Italiji in sicer sedem tednov vsak dan od 7.30 do 17.00. Poletno šolo je vodilo šest učiteljev v jutranjih in popoldanskih urah. V šoli sem sodelovala enkrat do dvakrat tedensko popoldan. Dopoldan so otroci imeli športne aktivnosti: tek, nogomet, rokomet, kickboks in razne gibalne vaje, sledilo je kosilo, nato pa so imeli nekaj časa za počitek in sprostitev; lahko so igrali razne družabne igre, bowling, video igre, namizni tenis, karte. Popoldan so na igrišču reševali naloge, z moje strani so bile izvedene tri aktivnosti, ki bodo opisane v nadaljevanju. Nekateri so igrali nogomet, košarko, drugi so počivali na blazinah ali igrali »Resnico ali izziv« (»Obbligo o verità«). En popoldan v tednu je bil namenjen igram z vodo, kar je otroke še prav posebno razveselilo in so se zelo sprostiti. Otroci, vključeni v šolo so bili večinoma italijanske narodnosti, druge narodnosti otrok so bile: romunska, albanska in srbska. Namen šole je bilo predvsem varstvo otrok med odsotnostjo staršev.

2. Klasifikacije oblik učenja

Med oblikami učenja (npr.: učenje seštevanja, pesmi na pamet, igranja šaha, kolesarjenja, retoričnih spretnosti, učenje reševanja znanstvenih problemov, vztrajanja ob neuspehih ali skupinskega sodelovanja) so velike razlike. Toda ali jih lahko razložimo na enoten način in ali potekajo po podobnih mehanizmih? Nekatero teorije učenja so skušale razložiti celotno učenje, a jim v glavnem ni uspelo. Teorije učenja se razlikujejo v opredelitvah tistega, kar se učimo: behavioristi poudarjajo, da se učimo vedenja, torej vedno novih reakcij na določene dražljaje (ne zanimajo jih procesi v človeku), kognitivisti pa, da se učimo pomenov, smisla, pri čemer so mentalni procesi predstavljanja, mišljenja ter že obstoječe znanje odločilnega pomena za potek učenja.

Koristno je razlikovati različne oblike učenja in se vprašati, kakšni pogoji so za posamezne od njih potrebni in kako jih lahko spodbudimo oz. izboljšamo. Oblike učenja v zaporedju, kot se pojavljajo v otrokovem razvoju, so:

2.1 Gagnejeva hierarhična klasifikacija oblik učenja (Gagné 1985)

1. učenje **(psihomotoričnih) spretnosti**: učenje drsanja, igranja inštrumentov, dajanja injekcije
...
2. učenje **besednih informacij** (učenje podatkov, dejstev: Pariz je glavno mesto Francije.)
3. učenje **intelektualnih spretnosti**, ki se deli na:
 - učenje **razlikovanja**
 - učenje **konkretnih pojmov**
 - učenje **abstraktnih (definiranih) pojmov**
 - učenje **pravil, principov, zakonitosti**
 - učenje pravil višjega razreda ali učenje kot **reševanje problemov**
4. učenje **spoznavnih (kognitivnih) strategij**
5. učenje **stališč**

Gagné je mnenja, da različne oblike učenja v tej hierarhiji terjajo različne pogoje, ki jih je treba izpolniti, da do učenja pride. Zunanje pogoje v učni situaciji je treba urediti tako, da so v skladu z notranjimi (v učencu), da bodo omogočali optimalne učne rezultate.

2.2 Psihomotorično učenje ali učenje spretnosti

Pri psihomotoričnem učenju (učenju spretnosti ali veščin) gre za kompleksno zaporedje dejavnosti – gibov, ki jih izvajamo na bolj ali manj stalen način, naučimo se jih z vajo in podkrepitvijo. Gre za gladko, natančno in pravilno izvajanje dejavnosti, ki vključuje uporabo mišic. Spretnosti imenujemo psihomotorične (in ne samo motorične), ker želimo poudariti, da imajo vse – ene bolj, druge manj – izraženo sestavno sestavino. Kirurg ali pilot morata zelo dobro vedeti, poznati vrsto zakonitosti, pravil, preden napravita najmanjši gib. Pri spretnosti, kot je plavanje, je spoznavni, teoretični del nekoliko manj očitni, a je za vrhunsko obvladanje spretnosti tudi pomemben. Za psihomotorično učenje je velikega pomena ponavljanje pa tudi stičnost in zlasti podkrepitev – povratna informacija o pravilnosti. (Marentič Požarnik B., 2003)

3. Učinkovita komunikacija

Raziskave so pokazale, da na človekovo osebno srečo in zadovoljstvo v veliki meri vpliva kakovost odnosov, tako zasebnih kot poslovnih. Ključ do dobrih odnosov pa je ravno učinkovita komunikacija. Ron L. Hubbart je pred leti zapisal, da je človek le toliko živ, kolikor lahko komunicira. Neučinkovita komunikacija vodi do nesoglasij in konfliktov, kar pa niža dodano vrednost samega odnosa. Posledica slabe komunikacije je lahko nabor negativnih čustev v posamezniku, ki vodijo do kasnejšega nekontroliranega racionalnega izbruha (ki pa ima skoraj vedno negativne posledice). Torej je učinkovito komuniciranje nedvomno pomembna veščina za uspešnost vsakega posameznika, enako seveda velja tudi za podjetnike.

3.1 Opredelitev komunikacije

Komunikacija je proces izmenjave podatkov in informacij za medsebojno sporazumevanje. Komuniciranje poteka z besedami, gibi, mimiko in je veliko več kot le pogovarjanje. Tudi molk je seveda oblika komuniciranja. Komunikacija je vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Verjetno je smiselno tu še enkrat poudariti, da enako kot pri predstavitvi tudi pri komunikaciji velja, da imajo besede le 7% teže, ton glasu 38% in telesna mimika kar 55%. Torej niti ni toliko bistveno kaj povemo, ampak kako to povemo.

Komunikacija služi naslednjim namenom:

- izmenjava informacij in usklajevanje mnenj,
- vplivanje na drugo osebo oziroma več oseb,
- reševanje problemov in nesoglasij,
- vzdrževanje stikov in razvoj odnosov.

Proces komuniciranja sestavljajo štirje elementi:

- **oddajnik** oziroma pošiljatelj, ki je vir informacij in tudi pobudnik komunikacijskega procesa,

- **prejemnik** – poslušalec, sogovornik, ki je lahko oseba, skupina ali naprava,
- sporočilo oziroma **informacija**, ki je lahko besedna ali nebesedna,
- **komunikacijska pot** – kanal, ki je lahko osebni neposredni stik, telefon, pismo, e-pošta itd.

3.2 Učinkovito komuniciranje

Glede na strokovno definicijo je učinkovita komunikacija med dvema osebama tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je le-ta želel, da bi si. Učinkovita komunikacija je torej odvisna od učinkovitega pošiljanja in od učinkovitega prejemanja sporočil.

Seveda pa pogosto pri prenosu sporočila prihaja do motenj. To pomeni, da do prejemnika ne pride sporočilo, kot si ga mi želimo. Ločimo tri vrste motenj (ovir):

- **psihološke ovire**: med oddajnikom in sprejemnikom ni empatije, kar je pogosto posledica slabega poznavanja drug drugega;
- **semantične ovire**: za prejemnika sporočilo nima istega pomena, kar je ponavadi posledica razlik v jeziku in kulturi;
- **mehanične ovire**, ki so motnje komunikacijskega kanala (ropot, šum, itd.).

(Kos, 2014).

4. Vedenjski stili

4.1 Razumevanje vedenja drugih

Pri razumevanju vedenja drugih si lahko pomagamo z naslednjimi vprašanji:

- Zakaj se z nekaterimi ljudmi "tako j ujamemo", drugih pa skoraj "ne prenesemo"?
- Zakaj se nekateri ljudje vedejo nenavadno in nesprejemljivo ?
- Zakaj so nekateri včasih tako težavni in jim ne morem ničesar dopovedati?

Ljudje se razlikujemo po dve lastnostih:

1. Kaj nekoga zanima v določeni situaciji, iskanje koristi – zasledovanje interesa.
2. Čas reagiranja, tempo – hitrost sprejemanja odločitev.

Iz tega modela dobimo štiri vedenjske stile:

- jagnje/zajček = prijazen, dostopen: želi ustreči drugim, ki je ustvarjalen in optimističen, poln navdušenja, uživa v timske delu in rezultatih.
- jagnje/želva = vzdržljiv, trpežen: želi vsem ustreči, nudi veliko podpore, išče odobravanje sodelavcev, tehnično usmerjen.
- lev/zajček = driver, priganjalec: zanima ga lastno zadovoljstvo, je glavni v pogovoru, je nepotrpežljiv, impulziven.
- lev/želva = analitik: izogiba se težavam, je natančen, razišče dejstva, rad analizira.

4.2 Vplivanje na različne vedenjske stile

Opažanja in namigi nam pomagajo razumeti vedenje drugih s tem, da jih opazujemo. Kljub temu, da nista edina indikatorja vedenja posameznika, sta nam lahko v izdatno pomoč, da razumemo odziv osebe v določeni situaciji.

Opažanja so vizualne informacije, ki jih pridobimo z opazovanjem okolja, govornice telesa. Namigi so "avdio podatki", ki jih pridobivamo s poslušanjem. Slišimo, kaj nam posameznik pove, kako se verbalno odziva, kaj slišimo o njem od drugih. Da se izpopolnimo v opazovanju in sprejemanju namigov, je potrebno redno vaditi. Potrebno je oprezati za opažanja in namigi!

4.3 Kako opazovati?

Oči imejte odprte. Z opazovanjem okolja ene osebe in ocenjevanjem njenega nastopa lahko pridobite pomembne informacije, ki kažejo na njen stil obnašanja. Poskušajte povezati opazovanja z lastnostmi posameznega stila, ki jih že poznate. (Lopis, 2020)

4.4. Vzgojni stili

Vzgojni stili staršev vplivajo na celosten razvoj otroka, zato so pomemben dejavnik pri razvoju vsakega odrasčajočega mladostnika. Tako kot ni idealnih staršev, tudi ni čistih in idealnih vzgojnih stilov. Med drugim ne moremo niti trditi, da vzgojitelji vzgajajo le v enem od vzgojnih stilov, zato je težko določiti jasne vzgojne stile staršev. V večini primerov lahko pri vsaki vzgoji najdemo značilnosti različnih vzgojnih stilov, čeprav eden prevladuje. Vsak starš ravna, kot sam meni, da je najbolje za njegovega otroka in kot to sam najbolje zna, čeprav lahko s tem neposredno povzroči veliko škodo v nadaljnjem posameznikovem življenju. Ravno zato je potrebno informirati tako starše kot učitelje in vzgojitelje o vzgojnih kompetencah in jim istočasno nuditi pomoč pri izboljšanju le-teh. Zavedati se namreč moramo, da se je potrebno že na prva težavna vedenja otroka ali mladostnika ustrezno odzvati in s tem preprečiti utrjevanje vzorcev manj funkcionalnega vedenja, ki se lahko čez čas razvije v čustveno in vedenjsko motnjo (Mermolja K., 2018).

5. Aktivnosti otrok v času poletne šole

5.1 Športne aktivnosti

Športne aktivnosti so v času poletne šole potekale v dopoldanskem času. Opazili smo, da so bili otroci kar aktivni in se niso pritoževali nad različnimi športnimi igrami. Prevladoval je kickboks, ki zahteva dobro ogrevanje in pozornost s strani učiteljev, ker gre za borilno veččino in so lahko nekateri gibi in udarci lahko še posebej nevarni. Najprej so imeli ogrevanje, tek, vaje z utežmi, zadnji del treninga pa so preživeli pred vrečami ali v paru (sparring). Z njimi sta bila dva učitelja, ki sta skrbela za koordinacijo, pravilno izvajanje vaj in za disciplino. Otroci so bili zjutraj spočiti in disciplina ni povzročala posebnih težav.



Slika 1: Primer fizične aktivnosti v poletni šoli

5.2 Reševanje testa osebnosti

Reševanje testa osebnosti se je otrokom zdelo zabavno predvsem takrat, ko so primerjali številke moških med sabo in pod številkami brali posamezne razlage oziroma trditve. Lahko trdim, da je ta test pozitivno vplival nanje. Nekateri so rekli, da bodo dali doma staršem reševati test »Kje ste na drevesu?«



Slika 2: Reševanje testa osebnosti



Slika 3 : Kje ste na drevesu? (Wilson, 2020)

5.3 Pisanje nalog

Ta dejavnost je potekala v dopoldanskem in popoldanskem času. Pri reševanju nalog smo opazili, da so se otroci razdelili v dve skupini. Manjša skupina je bila tista, ki je reševala naloge brez pripomb, večino otrok pa smo morali prositi, da so se sploh lotili te aktivnosti. Največkrat so bila to dekleta stara med 10 in 13 let, ki niso pokazala niti malo dobre volje, da bi združile

prijetno s koristnim. Popoldan je bilo včasih pestro zaradi discipline, saj nekateri otroci niso bili obvladljivi in so hoteli početi stvari po svoje.



Slika 4: Pisanje nalog

5.4 Igra »Obbligo o verità« »Resnica ali izziv«

V popoldanskih urah, ko so se temperature povzpele čez 30 stopinj, so se nekateri šli igro »Resnica ali izziv«, drugi so počivali na blazinah in se pogovarjali ali reševali naloge. Včasih je bila v popoldanskih urah problem disciplina, saj so bili otroci razdraženi zaradi vročine, utrujenosti in nerazumevanja drug drugega. Posledica nerazumevanja so bile semantične ovire, kar je posledica razlik v jeziku in kulturi. Prišlo je do neprimerne izražanja, prerekanj, žaljivk, kar je bilo včasih težko obvladovati. Največkrat so dekleta izzvale fante, nikoli pa fantje deklet.

Igra »Resnica ali izziv« je večinoma verbalna zabavna igra, ki zahteva dva ali več igralcev. Igralci lahko izbirajo med resničnim odgovorom na vprašanje ali izvedbo "dvojnega upa", ki ga igrata oba. Igra je še posebej priljubljena med mladostniki in otroki.



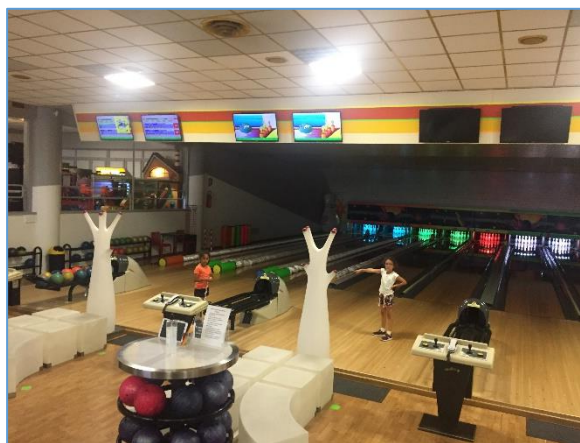
Slika 5: Primer igre »Resnica ali izziv« (»Obbligo o verità«)

5.5 Družabne igre in video igre

Po kosilu je bil čas za družabne igre kot so igranje kart, monopoli, bowling, namizni tenis, video igre oziroma počitek v skupnem prostoru za kosilo. Namen je bil, da se otroci v prvih popoldanskih urah zadržujejo v ohlajenih prostorih in da si malo spočijejo. Po 15. uri so imeli izhod na igrišče, kjer so reševali naloge, igrali nogomet ali košarko, igrali igro Resnica ali izziv, počivali na blazinah in v miru počakali starše. Ob petkih so se igrali z vodnimi baloni in vodnimi pištolami, katere so prinesli od doma. Prinesti so morali tudi oblačila, da so se lahko preoblekli. Najbolj vedenjsko pestri so bili popoldnevi, ker so bili otroci utrujeni ali razdraženi in so včasih grdo vedli eden do drugega bodisi verbalno bodisi fizično.



Slika 6: Popoldanske aktivnosti na igrišču



Slika 7: Družabne igre

5.6 Predstavim se - po francosko

Ker se nobeden izmed otrok ni učil francoščine, smo izvedli uro »Je me présente – Predstavim se.« Učni list je zajemal predstavitev sebe; ime priimek, državljanstvo, starost, kje živim, kaj imam rad in česa nimam, kaj rad jem in česa ne. Ni mi uspelo pritegniti pozornosti vseh otrok, ena skupina se je upirala, češ da se jim ne da in da je brez veze.

C'EST MOI !

Je m'appelle : _____

J'ai : ans

JE N'AIME PAS

J'AIME

Plat

Animal

Couleur

Slika 8: Delovni list - francoščina

5.7 Misel dneva

V enem popoldnevu smo si vzeli nekaj časa, da je vsak otrok povedal »Misel ali stavek dneva«. Ta aktivnost jih je bolj pritegnila kot pa »Predstavim se po francosko«. Nekaj misli: »Oblaki so beli.«, »Nebo je veselo.«, »Dolgčas je in umiram od vročine.«, »Želela bi iti na jahanje.«, »Sreča je vedno s teboj tudi, če je včasih ne čutiš.«, »Želva plava v Tihem oceanu.«, »Ljubezen je za vse, brez razlik in razdalj, ker je najlepše izmed vseh čustev.«, »Dve osebi se kregata, ena se dela ko, da me ljubi, druga tudi ...«

5.8 Zaključna anketa

Na koncu poletnega kampa se je med otroki izvedlo anketo z naslednjim vprašanji: 1. Kaj ti je bilo v poletnem kampu všeč? Katera aktivnost ti je bila bolj všeč, katera manj? 2. Si našel nove prijatelje? 3. Kaj bi spremenil? 4. Katero aktivnost bi dodal/odvzel? 5. Opiši se s tremi pridevniki (pozitivnimi ali negativnimi).

Otroci so bili z izvedbo programa kar zadovoljni, pogrešali so plavanje in kolesarjenje, nekateri so sklenili tudi nova prijateljstva. Pri opisu sebe pa niso bili ravno izvirni, nekateri so pustili tudi prazen list.

6. Zaključek

Namen tega prispevka je bil prikazati, kako so otroci komunicirali in kako so se vedli v poletnem kampu. V dopoldanskem času so jih športne aktivnosti motivirale, bili so še dovolj spočiti in niso bili žaljivi drug do drugega. V popoldanskem času so bili bolj razdraženi, svoje so prispevale tudi video igre in vročina, kar je tudi povzročilo motnje v komunikaciji. Težko so se skoncentrirali pri nalogah, najraje so poležavali, igrali nogomet in tudi izzivali drug drugega (verbalno in fizično). Menim, da je svoje prispevala tudi pandemija, ker so bili veliko časa doma za računalniki in tablicami in se je to pokazalo v vedenju nekaterih otrok. K nestrpnosti otrok je prispevala tudi medkulturnost, saj vsi otroci niso bili italijanskega rodu in je včasih prišlo do posmehovanj, nerazumevanj in degradiranj. Moje mnenje je, da cilj poletne šole ni bil popolnoma dosežen, več poudarka bi morali dajati na medosebnih odnosih. Pozitivna je bila športna aktivnost, negativno so na otroke vplivale video igre. Učitelji smo bili uspešni pri psihofizičnem učenju, manj uspešna je pa bila spoznavna oblika učenja. Med otroki so bili prisotni vsi štirje vedenjski stili. Če bi v prihodnje nadaljevali z varstvom otrok, bi morali kakšno aktivnost odvzeti in novo dodati, da bi bili otroci bolj motivirani, posebno v popoldanskih urah. Zaželena bi bila boljša organizacija.

7. Literatura

- Marentič Požarnik B. (2003) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Mermolja K. (2018): *Vpliv vzgojnih stilov na vzpodbujanje vedenjskih težav mladostnikov*. Koper: Magistrsko delo
- Kos B. (2012) *Učinkovita komunikacija*. Pridobljeno s <https://www.blazkos.com/ucinkovita-komunikacija/>
- Lopis (2020) *Vedenjski stili*. Pridobljeno s http://koc-inovatis.si/e_files/news/Mini_prirocnik_-_Vedenjski_stili_-_junij_2020.pdf
- Wilson, P. (2020) *Come ti senti oggi*. Pridobljeno s <https://www.greenme.it/test/test-psicologico-stato-emotivo/>
- Vanilla (2020) *Resnica ali izziv*. Pridobljeno s <https://www.obbligoverità.it/regole-del-gioco/>

Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Kumar je profesorica francoščine in italijanščine, zaposlena kot učitelj italijanščine in organizator izobraževanja odraslih na Šolskem centru v Novi Gorici. Zanimajo jo teme ekologije, geografije, kulinarike, kulture in mode kar skuša približati tudi svojim dijakom. Ima rada morje in rada potuje.

Družbena neenakost in socialni kapital v luči šolanja na daljavo

Social Capital and Social Inequality in the Light of Distance Education

Bojana Vodnjov

*Osnovna šola Venclja Perka
bojana.vodnjov@gmail.com*

Povzetek

V prispevku preučujemo koncept družbene neenakosti v povezavi s socialnim kapitalom v luči šolanja na daljavo v času preventivnih ukrepov proti Covidu-19.

Socialni kapital vpliva na priložnosti posameznika za vključevanje, pripadanje in napredovanje v družbi ter predstavlja podporo za oblikovanje in širjenje socialnih mrež. Osredotočamo se na koncept družbene neenakosti in socialnega kapitala kot posledico pomanjkanja socialnih podpor, izključenosti in izolacije v povezavi s šolanjem otrok ter vpliva na izobraževalne možnosti otrok, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali iz družin s priseljenjskim ozadjem. Problem šolanja na daljavo izpostavimo iz vidika pomembnosti šole kot institucije za razvijanje socialnega kapitala, pri čemer zmanjšan socialni kapital povežemo s procesom šolanja na daljavo, ki bistveno (bolj kot ostalim otrokom) zmanjša možnost pridobivanja znanja ter socialnih veščin, ki so povezane (tudi) z razvojem socialnega kapitala. Pri raziskovalnem delu nas zanima, kako učitelji v svojem službenem okolju prepoznajo in doživljajo otroke, ki izhajajo iz nižjega socialno-ekonomskega okolja in na kakšen način se ti otroci izkazujejo v času šolanja na daljavo.

Ključne besede: družbena vključenost, neenake možnosti, socialni kapital, šolanje na daljavo.

Abstract

The article explores the concept of cultural inequality in relation to social capital from the perspective of home education in the Covid-19 period.

Social capital affects an individual's ability to integrate, belong, and accelerate in society and enables support for the creation and expansion of the social network. Our focus is on the concept of social inequality and social capital as a consequence of the lack of social support, exclusion and isolation related to schooling and its impact on the educational opportunities of children from families with lower socio-economic status or migrant families. The problem of distance education is discussed from the point of view of school as an institution for the development of social capital, its reduction being associated with distance education, which capitalistically reduces the possibility of acquiring knowledge and social skills associated with development of social capital. Our research focuses on the ability of teachers to recognize and perceive children who come from a lower socio-economic environment as well as children's performance in the era of distance education.

Keywords: distance learning, social capital, social inclusion, unequal chances.

1. Uvod

Prispevek osvetljuje šolanje na daljavo iz vidika koncepta družbene neenakosti v povezavi s socialnim kapitalom. Od socialnega kapitala so odvisne priložnosti posameznika za vključevanje, pripadanje in napredovanje v družbi, pri čemer je socialni kapital opredeljen kot socialni potencial (Dragoš, 2002), ki predstavlja podporo za oblikovanje in širjenje socialnih mrež. V prispevku je šolanje na daljavo predstavljeno kot vidik družbene neenakosti, ki je posledica zmanjšane socialnega kapitala v smislu pomanjkanja socialnih podpor, izključenosti in izolacije v povezavi s šolanjem otrok v času šolanja na daljavo ter vpliva na izobraževalne možnosti otrok, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali iz družin, ki imajo priseljsko ozadje.

2. Ne/enake možnosti v času šolanja na daljavo

Šolanje na daljavo je bila posledica preventivnih ukrepov v času pandemije. Kot problematično (četudi je prineslo nekaj prednosti) se je izkazalo iz vsaj dveh vidikov – tako glede opremljenosti učencev z računalniki, dostopa do interneta ter računalniške pismenosti nekaterih učencev kot tudi iz vidika vpliva na (neenake) možnosti učencev, saj imajo od šolanja na daljavo večjo korist otroci, ki izhajajo iz ekonomsko dobro stoječih družin, ki imajo izobražene starše, lastne računalnike, dostop do interneta itd. (Kodelja, 2020: 47). Izobraževanje na daljavo ni bilo enako dostopno niti enako kakovostno za vse učence, medtem ko običajna šola omogoča šolanje vsem pod enakimi pogoji (Kodelja, 2020). Ker so družbeni status, družbena vključenost in nenazadnje družbena ne/enakost v veliki meri odvisni od uspešnosti posameznika v procesu šolanja, ima šola velik vpliv na uspeh posameznika v družbi. Zato je pomembno poudariti, da vključenost in enakost ne pomenita samo prijaznosti in poštenosti, ampak sta povezani s temeljnim uresničevanjem človekovih pravic in pravičnosti ter s priložnostjo živeti v demokratični družbi, ki temelji na vladavini prava (West-Burnham 2010, v Ažman, Gradišnik, 2015:19).

2.1. Družbena neenakost kot posledica pomanjkanja socialnega kapitala

Družbeno neenakost lahko razlagamo skozi »statusne in deprivacijske učinke na tiste, ki so zaradi neenakosti izključeni iz družbenega življenja (Dragoš, 2003:7). Neenakost lahko zmanjšujemo le tako, da vsem omogočimo prehod po družbeni lestvici navzgor z enakimi pogoji, pri tem pa s posebnimi politikami krepimo tiste, ki imajo tradicionalno manj možnosti in so zaradi neenakosti izključeni ali osamljeni. (Dragoš, 2003:8)

Družbeno neenakost je potrebno ločiti od družbenih razlik, ki so vsakdanje in vsem poznane – npr. razlike po spolu, starosti, veri, poklicnih kategorijah, družinskem poreklu, etnični pripadnosti ... Pojem družbene neenakost je podpomenka družbenim razlikam. Ljudje so z vzgojo (tudi že z rojstvom) vključeni v različne družbene prostore, ki jim pomembno določajo pogoje, priložnosti in dosežke v življenju. /... / Socialno okolje lahko razlike spodbuja do te mere, da z neenakim porazdeljevanjem družbenih dobrin (moč, ugled, bogastvo) nekatere skupine ljudi dvigne nad druge – nastalo razdaljo med njimi pa opisujemo s terminom družbena neenakost (Dragoš, 2003: 24). Razlikovanje med različnostjo in neenakostjo je pomembno, saj so iste okoliščine v nekem trenutku brez socialnega poudarka, v nekem drugem pa ta ista okoliščina lahko postane razlog za družbeno razlikovanje ali družbeno neenakost.

V luči šolanja na daljavo so otroci postavljeni v neenak družben položaj (tudi) zaradi neenakih možnosti in skromne socialne mreže, skozi katero se vključujejo v družbene procese.

Izobraževanje oziroma šolanje je vidik socializacije, ki vključuje pridobivanje znanja in veščin ter kot celotno okolje sodeluje pri oblikovanju prepričanj, vrednot ... ter je nenazadnje tudi dejavnik družbene neenakosti. (Mikuš Kos, 1999). V tem času je izobraževanje na daljavo, ki so ga deležni učenci, ki izhajajo iz socialno in ekonomsko šibkejšega okolja, še bolj izrazit dejavnik družbene neenakosti.

Postavljanje enakih zahtev, ne da bi se ozirali na distribucijo sredstev za zadovoljevanje teh zahtev, pomaga legitimirati neenakost /.../ (Bourdieu, 2000: 76, v Barle Lakota, Sardoč, 2015: 45). Pri tem je ključnega pomena, kakšna je vloga šole (ki je obvezna za vse učence v nekem obdobju) pri oblikovanju oziroma utrjevanju družbene neenakosti. Enake možnosti ne pomenijo le formalnih pravic dostopa do izobraževanja, ampak tudi obseg priložnosti v okviru družbenih struktur, ki posameznika v določeni situaciji podpirajo ali ovirajo (Barle Lakota, Sardoč, 2015).

2.2. *Socialni kapital*

Skrb za ranljive posameznike in skupine ter pojma enakih možnosti ter socialne vključenosti sta pomembna vidika socialnega (in kulturnega) kapitala, pri čemer je pomemba vključenost družbe pri vprašanju, kako in koliko zagotavlja vsem posameznikom enake možnosti ne glede na njihovo ozadje (Ažman, Gradišnik, 2015). P. Bourdieu (Ažman, Gradišnik, 2015) kot izvor socialnega kapitala opredeli socialne mreže in ne posameznika ali širše družbe, medtem ko socialni kapital predstavlja vire, ki vsebujejo socialno omrežje, dosegljivost teh virov za posameznike v tej socialni mreži ter uporabnost teh virov glede doseganja ciljev. Konceptualna prednost tega pristopa je v opozorilu o usodni povezanosti med: posameznikovo umeščenostjo v mikroomrežjih, njegovo izključenostjo na življenjsko pomembnih področjih (zaposlitvenem, stanovanjskem, izobraževalnem, materialnem itd.) in splošno družbeno neenakostjo, ki se reproducira skozi te povezave /.../ (Dragoš, 2003: 43). Bourdieu (1986, v Ažman, Gradišnik, 2015) tako npr. opredeli socialni kapital na ravni posameznika in tehta njegove koristi, ki mu jih prinaša vključenost v neko skupino ali mrežo odnosov in ga opredeli skozi številčnost in pomembnost stikov, s katerimi si posameznik lahko izboljša svoj družbeni položaj. Pojem socialni kapital se navezuje na socialne vezi in socialne norme, ki so najpomembnejša osnova za preživetje in podlaga medosebnim odnosom (Pretty in Ward, 2001, v Martinjak, N. Z., 2008).

3. **Družbena neenakost, socialni kapital in izobraževanje**

Eno od najpomembnejših vprašanj izobraževalnih politik je prav vprašanje ali imajo različne družbene skupine in posamezniki enake možnosti in izenačene pogoje za doseganje izobraževalnih dosežkov. Praksa kaže, da se kljub načelnemu zavzemanju izobraževalnih politik za zagotavljanje enakih možnosti se razlike v dosežkih učencev iz družin s šibkejšim socialno-ekonomskim statusom in družin s priseljenkim ozadjem ohranjajo.

Koncept socialnega kapitala sodi med aktualnejše družboslovne koncepte, ki svoje mesto vse bolj pridobiva tudi na področju izobraževanja. Koncept izhaja iz predpostavke, da izobraževanje vpliva na socialni kapital in da socialni kapital vpliva na izobraževalne dosežke.

Pri tem se ohranja pomembnost šolske kulture, vpliva družine ter lastne dejavnosti učenca, ki vplivajo na (učne) dosežke učenca ter vidik učiteljevih lastnih pričakovanj na šolsko uspešnost učencev s šibkejšim socialno-ekonomskim statusom ali iz družin s priseljskim ozadjem.

Avtorica Zrim Martinjak (2008) socialni kapital v izobraževanju definira kot individualni in družbeni vir, ki se manifestira z medosebnimi odnosi in mrežno strukturo ter vpliva na socialno vključenost posameznika in družbe. Je vir, ki na podlagi medsebojnega sodelovanja, zaupanja, solidarnosti in veljavnih pravil, norm in vrednot, omogoča vzajemno koristno vedenje posameznika in ga usposablja za doseganje ciljev s pomočjo socialnega povezovanja, konstruktivnega komuniciranja, strpnosti in aktivne participacije (Zrim Martinjak, 2008).

V današnji družbi znanja so za posameznika visoko pomembne socialne mreže, ki mu omogočajo dostop do izobraževanja. Colemanova teza o povezavi med socialno neenakostjo in dosežki v izobraževanju izhaja iz predpostavke o vplivu socialnega kapitala na človeški kapital. Običajni izsledki tovrstnih raziskav govorijo, da otroci staršev z dobrim socialnim in ekonomskim ozadjem dosegajo višje uspehe kot otroci z manj ugodnim socialnim in ekonomskim ozadjem, pri čemer poudarja, da obstaja pomembna povezava med posameznikovo zalogo socialnega kapitala in njegovim uspehom v izobraževanju. Socialni kapital dokazano pozitivno vpliva na učne dosežke /... / (Zrim Martinjak, 2014). Ima pomemben vpliv na potek izobraževanja, na preseganje socialne izključenosti in neenakosti.

Avtorica Zrim Martinjak (2006) opredeli tri področja izobraževanja, kjer ima socialni kapital odločilen pomen:

- Dostop do izobraževanja – socialni kapital mrež omogoča hitro povezovanje virov znanja z uporabniki.
- Uspeh, dosežki v izobraževanju so povezani s socialnimi mrežami, normami, kulturnim kontekstom, veščinami komuniciranja itd., kar je sestavni del socialnega kapitala. Coleman (v Zrim Martinjak, 2006) je ugotovil, da so dosežki na področju izobraževanja povezani s posameznikovo zalogo socialnega kapitala in s kakovostjo učnega okolja. Družba znanja z vrednoto konkurenčnosti in tekmovanja ne ustvarja pogojev, da bi učenci pridobivali socialni kapital, pri čemer so najbolj ranljivi ravno učenci z nižjim socialno-ekonomskim statusom, otroci s posebnimi potrebami in otroci s priseljskim ozadjem.
- Prenos in širjenje pridobljenega znanja, pri čemer je socialni kapital vir, ki izvaja vlogo prenosa in širjenja pridobljenega znanja.

3.1. Ne/enake možnosti ob šolanja na daljavo

Šola kot institucija je pomembno izhodišče za razvijanje in gradnjo socialnega kapitala za otroke in mladostnike, zato nas je zanimal vpliv šolanja na daljavo na otroke, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali iz družin, ki imajo priseljsko ozadje. Menimo namreč, da jim je način šolanja na daljavo bistveno (bolj kot ostalim otrokom) zmanjšal možnost pridobivanja znanja ter socialnih veščin, ki so pomembno povezane (tudi) z razvojem socialnega kapitala.

Farr (2004, v Martinjak: 2008) poudarja, da je izobraževanje vedno tesno povezano s socialnim kapitalom. Institucije oz. sistemi, v katere je vključen otrok ali mladostnik, ga opremijo za vstopanje v medosebne odnose. Šola ima v tem razvojnem procesu centralno vlogo in je ključni vir socialnega kapitala za adolescente (Coleman, 1990, Martinjak, 2017). Med največjimi dejavniki tveganja v procesu šolanja so revščina, družben sloj, socialna izključenost

ter nespodbudno okolje, v katerem otrok odrasča, pri čemer ima nizek socialni kapital večji vpliv na razvoj in učenje otrok, kot ga imajo drugi dejavniki, večjega ima le revščina. Dosežki in priložnosti otrok, ki so socialno depriviligirani, so občutno nižji od dosežkov otrok, ki izhajajo iz privilegiranih družbenih slojev. Mladi z manj priložnostmi in z neenakimi možnostmi so še posebej odvisni od šole, javni vrtci in šole pa morajo še posebej skrbno zagotavljati enake in enakopravne možnosti za vse učence (Barle Lakota, Sardoč 2015: 9) tudi zato, ker po raziskavi OECD 2013 (prav tam:9) vemo, da okolje bolj vpliva na tiste učence, ki so ekonomsko in družbeno prikrajšani. Bourdieu (v Ažman, Brejc 2015) ugotavlja, da šole običajno družbenih neenakosti ne uspejo odpraviti, ampak jih ohranjajo in celo krepijo. Ena od pomembnih vrednosti socialnega kapitala je vzpostavitev prilagodljivih in dinamičnih mrež učenja, kar izboljša pretok informacij in skupno učenje (OECD 2001, 58). Višji je socialni kapital otrok, močnejši je njihov občutek povezanosti s skupnostjo.

Socialni kapital v povezavi s šolo in izobraževanjem predstavlja povezavo med posameznikom in okoljem in šola je tisti dejavnik, ki učencu pomaga premostiti dejavnike neenakosti okolja, iz katerega izhaja učenec in mu omogoča dvigovati socialni kapital tudi preko mreženja v šoli ter ob in izvenšolskih dejavnostih. Učenci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja, ki živijo v mikrookoljih z nižjim socialno-ekonomskim statusom ter prihajajo iz okolja, ki ne govori jezika države, v katero so priseljeni, se srečujejo z izrazito zmanjšanim socialnim kapitalom, ki bi jih vključeval v mreže učenja.

Izobraževanje na daljavo te učence postavlja v neenakovreden položaj, saj zaradi nižjega socialnega kapitala učencev in njihovih družin ter izolacije od socialnih mrež v času šolanja na daljavo nimajo virov za osvajanje prostora in okolja, v katerem živijo in jim ni omogočeno enakovredno osvajanje znanja. Nimajo namreč socialne mreže, ki bi jih pri tem podprla, hkrati pa je (tudi na ravni EU) socialna neenakost opredeljena v tesni povezavi z neustreznim dostopom do izobraževanja in usposabljanja. Šolanje na daljavo je v tem času videti kot pomemben dejavnik vplivanja na neenake možnosti otrok, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno ekonomskim statusom ali iz priseljenjskih družin.

Koncept socialnega kapitala pomaga razumeti socialni kontekst in posledice vzgoje in izobraževanja. Šola je institucija, ki ustvarja največji dobiček z investiranjem v socialni kapital. Šola je vpletena v družbeno okolje in je institucija, ki predstavlja možnost družbenega ohranjanja. Je prostor, kjer se gradijo tudi socialne mreže (Preston, 2004, Martinjak), in je socializacijska institucija, v kateri se razvijajo socialne povezave in odnosi otrok in mladostnikov ter prostor za oblikovanje socialnih mrež, ki imajo pomemben vpliv na življenje posameznika in izrazito določajo socialno iz/vključenost. Iz perspektive skupnosti socialni kapital vsebuje procese in strukture, ki uokvirjajo kvaliteto in kvantiteto družbenih socialnih interakcij. Ljudem, ki imajo skromen socialni kapital, morda ne manjka pozitivnih odnosov in solidarnosti, vendar pa jim verjetno primanjkuje kapitala, ki bi se skozi te odnose aktiviral – če socialni kontakti nimajo virov, opremljenosti, informacij in socialne mreže, potem kapital ne more biti aktiviran. Socialni kapital je zato izrednega pomena za ljudi, ki živijo v revščini, saj ni dovolj le odpraviti revščine, ampak tudi razširiti socialni kapital, da bodo ti ljudje lahko napredovali. Koncept socialnega kapitala lahko v tem smislu povežemo z vlogo družbenih struktur in institucijami, ki so del teh struktur (Claridge, 2020), med katere sodi tudi šola kot institucija. Šolanje na daljavo tako pomembno vpliva na možnost vključevanja in napredovanja, saj so v tem položaju izključeni najmanj drugače ali pa še bolj, kot bi bili sicer.

V nadaljevanju prispevka nas zanima, kateri dejavniki omogočajo oziroma onemogočajo enake možnosti za izobraževanje v času šolanja na daljavo in povezava s teorijo o socialnih mrežah. Pri tem izhajamo iz korelacije med nižjim socialnoekonomskim statusom družine otroka, ki lahko predstavlja nespodbudno, tudi zavirajoče okolje za dosežke otroka – glede

besedišča, specifičnih znanj, vrednot, komunikacije, uspešnosti ... Izhajamo iz predpostavke, da v procesu šolanja na daljavo na način, kot ga izvajamo v Sloveniji, šolanje ne uspe omogočiti enakih možnosti za vse učence, nasprotno, v takem sistemu jo ne le ohranjajo, ampak neenakost tudi krepijo, kljub temu da velja, da imajo pomembno napovedno vrednost za šolski uspeh tudi prizadevnost, zainteresiranost in dejavnost učenca samega.

3.2. *Kratka analiza šolanja na daljavo*

Ozadje prispevka so ugotovitve in spoznanja iz neposrednega dela v praksi z učenci v osnovni šoli, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ali družin s priseljskim ozadjem ter s tem v povezavi tudi skromnejšim socialnim kapitalom. Prispevek je nastajal v času šolanja na daljavo, preden so se učenci vrnili nazaj v šolske klopi.

Zaradi koncepta šolanja na daljavo je vidik skromnejšega socialnega kapitala še bolj izrazit, ti učenci imajo namreč manjše možnosti za pridobivanje in izkoriščanje socialnega kapitala, kar pomembno vpliva na socialno vključenost. V času ene največjih družbenih sprememb, šolanja na daljavo je v javnem pedagoškem diskurzu poudarjano, da strokovni delavci v šoli opažajo razlike med odzivanjem in sodelovanjem med učenci, ki izhajajo iz okolja, kjer npr. govorijo drugačen jezik, kot je izobraževalni jezik ali pa prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom.

V prispevku nas zanima, ali šolanje na daljavo učencem omogoča enake možnosti za vključevanje, pri čemer je v teoretičnem delu opredeljeno, da socialni kapital družine oz. okolja, iz katerega otrok izhaja, pomembno vpliva na izobraževalne dosežke.

V ta namen smo oblikovali vprašalnik, s katerim smo ugotavljali pričakovanja pedagoških delavcev glede šolske uspešnosti učencev s šibkejšim socialno-ekonomskim statusom ali iz družin s priseljskim ozadjem, kako jih kolegice in kolegi v svojem službenem okolju prepoznajo in doživljajo ter na kakšen način se ti učenci v procesu šolanja na daljavo odražajo.

V nadaljevanju predstavljamo kratka opazanja pedagoških delavcev.

Na vprašalnik se je odzvalo 25 pedagoških delavk in delavcev, ki so zaposleni v osnovni šoli in so vključeni v proces šolanja na daljavo. Od tega je bilo 8 učiteljic/učiteljev razrednega pouka ter 15 učiteljic/učiteljev predmetne stopnje, 2 izvajalki/izvajalca dodatne strokovne pomoči za otroke s posebni potrebami ter 1 svetovalna delavka.

Naprej nas je zanimalo, kako strokovni delavci pri delu prepoznajo oz. zaznajo učence iz manj spodbudnega okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom – učence, za katere bi rekli, da nimajo enakih možnosti. Svoje odgovore so opredelili iz nabora ponujenih možnosti v lestvici od 1 (nepomembna informacija) do 5 (odločilna informacija).

Kot najpomembnejši dejavniki (upoštevani so bili odgovori, označeni s 4 (zelo pomembna informacija) in 5 (odločilna informacija), po katerem strokovni delavci pri svojem vsakdanjem delu prepoznajo oz. zaznajo učence iz manj spodbudnega okolja, so se izkazali nespodbudno domače okolje (23 odgovorov), pridobljene informacije drugih strokovnih delavcev (npr. svetovalna služba, sodelavci, ki so prej delali z otrokom (21 odgovorov) ter lastne izkušnje, »*vidim ga*« (19 odgovorov). Kot srednje pomembna informacija se je izkazala vključenost otrok v aktivnosti v prostem času, »na zunaj vidna« revščina ter priseljski otroci. Le en odgovor je bil dodan pod drugo, in sicer učna neuspešnost – dejavnik, ki namenoma ni bil dodan v nabor možnih odgovorov, saj nas je zanimalo, če pedagoški delavci asociativno povežejo učence z nižjim socialno-ekonomskim statusom tudi z učno neuspešnostjo. V tem primeru se je izkazalo, da ne.

V nadaljevanju nas je zanimalo, če in kako zaznavajo razlike med sodelovanjem in odzivanjem učencev iz socialno-ekonomsko neenakega okolja ter učenci priseljenci v primerjavi z ostalimi, pri čemer 22 pedagoških delavcev opaža razlike, trije pa so odgovorili, da razlik ne zaznavajo. V nadaljevanju so navedli razlike, ki jih opažajo pri učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja. Pridobljeni odgovori so bili nato naknadno razvrščeni v sklope po posameznih področjih in izkazalo se je, da so razlike najbolj vidne na naslednjih področjih:

- učne in delovne navade
- razumevanje,
- vedenje (vedenjski odziv) ter
- družinsko okolje, starši.

Predstavljamo najbolj izpostavljene odgovore po posameznih področjih (navedbe niso lektorirane).

UČNO PODROČJE, DELOVNE NAVADE

- slabša odzivnost in sodelovanje
- manj natančne naloge,
- slabše opravljajo zadolžitve samostojnega dela,
- učenci ne oddajajo domačih nalog, neredno oddajanje nalog
- so pasivnejši
- izogibanje ocenjevanju znanja
- odsotnost na videokonferencah
- manj odzivni, redkeje prisotni na videokonferencah

RAZUMEVANJE

- slabše razumevanje jezika
- nerazumevanje pojmov in obravnavanih vsebin
- jezikovne prepreke
- ne znajo vprašati, če jim kaj ni jasno
- slabša splošna poučenost
- skromno predznanje že pred šolanjem na daljavo

VEDENJE

- zastiranje kamere med videokonferenco, umikanje od pouka
- angažiranost, sproščenost ali nesproščenost na ekranu
- komunikacija: skoraj agresivna ali pa čimbolj skrita
- malodušnost, nizka motivacija (imamo učence, ki v vseh teh tednih niso pogledali v spletno učilnico),
- učenci iz manj spodbudnega okolja so trenutno na dveh polih: ali iščejo še več stika z nami (tukaj je zaznati tudi večji interes stika s svetovalno službo) ali pa so popolnoma odsotni v smislu dela ter ne razumejo pomena ohranjana učne kondicije
- manjša prizadevnosti - slabo razvite delovne navade
- pogosti glavoboli, bolečine v trebuhu (umik od pouka),
- uporništv
- ne komunicirajo veliko, so neodzivni
- šibka zrelost, posledično nesamostojnost, ne zmore oz. se ne znajde

DRUŽINSKO OKOLJE, STARŠI

- šibkejša pomoč staršev,
- slabša odzivnost staršev ter njihova osebna zmožnost,
- ni nadzora nad delom; nekateri otroci so prepuščeni sami sebi,
- ni vzpodbude, učenci iz manj spodbudnega okolja potrebujejo več spodbude, da se redno udeležujejo pouka, ki poteka \ "v živo\",
- nezainteresiranost za šolsko delo od domačega okolja, pomoč od doma,
- vzgojna nemoč,
- vzgojna nezainteresiranost / pasivnost,
- starši otrok ne obvladajo ali jim ne znajo/morejo pomagati,
- izogibanje obveznostim (mama/oče pozabi, da imajo otroci pouk), hrušč zadaj, posmehovanje otrokom,
- odsotnost delovnega prostora (npr. v eni sobi živi 4 ali 5 članska družina).
- nezmožnost organizacije za šolsko delo (brez načrta dela/urnika, primerne prehrane, čustvene podpore/vzpodbud).

TEHNOLOŠKA OPREMLJENOST:

- slabša opremljenost z IKT tehnologijo (računalnik, slušalke, telefon)
- slabša internetna povezava; otežen dostop do interneta, s
- slabša tehnična opremljenost (delajo na mobitel, ki ima manjši ekran, slabšo vidljivost več hkrati odprtih dokumentov, ipd.),
- skromnejše znanje glede »tehničnih« zadev (oddajanje dokumentov, uporaba orodij).

Na podlagi navedenih razlik nas je zanimalo, kje učitelji prepoznavajo najpomembnejše vzroke in razloge za drugačno (slabše) sodelovanje. Najpogostejši vzrok je bil prepoznan v družini in mikrookolju učencev (starši, sorojenci, neurejeni družinski odnosi, premalo pomoči, spodbude s strani staršev, družinske vrednote glede izobrazbe, socialna in ekonomska težka situacija, premalo zahtev, pričakovanj in podpore s strani staršev, preveč zaščitniško okolje, jezikovne prepreke, prostor za delo ipd.), težave pri razumevanju navodil in vsebin ter osebni vzroki učencev (slabša motivacija, slabo predznanje, odlašanje z delom, šibke delovne in učne navade, apatičnost zaradi situacije, sramovanje pred ostalimi, občutek nemoči ...) ter težave zaradi tehnične (ne)opremljenosti ali slabše računalniške pismenosti. Navajamo nekaj primerov razmišljanj učiteljev.

»...nimajo dovolj prijateljev, da bi se lahko obrnili po pomoč. nekateri imajo izrazito težavno domačo situacijo (denarno, socialno) ...«

»...opažam, da v družini določenih učencev, ki slabše sodelujejo pri delu od doma, šolanje ni visoka prioriteta, oz. se pričakuje, da šola vse uredi za učenca (učna pomoč, dopolnilni pouk, svetovalna služba...«

»...težka socialna situacija doma, ki onemogoča, da bi se otrok skoncentriral na šolsko delo, ker je pogosto, tako kot njegovi starši obremenjen z eksistencialnimi težavami v družini...«

»...apatičnost, prihodnost ni svetla (niti za starše), slaba podpora doma, nekateri se ukvarjajo samo s tem kaj bo padlo na krožnik, ni direktne vzpodbude učiteljev, malo energije (ni treningov), dol jim visi, v javnosti in v pogovorih odraslih ni svetlobe - učenci to vidijo in slišijo... kako naj bodo drugačni?...«

»...nekateri starši ne znajo, ne zmorejo \ "delati\ " z otroki, otrokom je pa nekako prav, da jim ni treba«

»...nemoč staršev, da bi učencu pomagali pri učenju; pomanjkanje časa staršev, da bi se z učenci pogovarjali o njegovih težavah in ga redno spremljali pri delu...«

»...v ekonomskem statusu staršev, v revščini, zaradi katere si ne morejo privoščiti delati v miru svoje sobe, ne morejo kupiti ustreznega računalnika (ki bi omogočal download ustrezne programske opreme), ne morejo dati v popravilo računalnika (ker ni denarja, ker imajo slabšo socialno mrežo in se posledično slabše znajdejo), ...«

»...v času dela na daljavo se nekateri učenci niso dobro znašli, ker niso imeli dobro osnovanega koncepta načrtovanja časa in nalog, starši jim niso znali pomagati, saj se niso znašli...«

»...družina učencem ne nudi tiste prave mere zahtev, pričakovanj in podpore - ali delajo namesto njih ali pa jih šola otroka ne zanima, saj je to \ "otrokova briga.\...«

Vzroki so povezani z mikrookoljem učencev v smislu družinske dinamike, socialno ekonomske situacije in tudi v smislu socialnih mrež in socialnega kapitala. »... Šolanje ni visoka prioriteta, oz. se pričakuje, da šola vse uredi za učenca...« na primer kaže na razlikovanje v vrednotah, ki so pomembne za doseganje (šolskega) uspeha in vključenosti.

Pedagoški delavci so odgovorili tudi na vprašanje o pričakovanjih glede dela in ponovnega vključevanja v šolsko okolje po tem, ko se šolanje na daljavo zaključi. Odgovori so bili pričakovani in predvidevajo poglobljanje razlik ter neenakosti med učenci. Predviden je slabši izhodiščni položaj učenk in učencev, na kar nakazujejo že odgovori pri prejšnjem vprašanju, kjer se kot najbolj pogost vzrok izkaže družinsko okolje in vrednote ter pripisovanje pomembnosti šolanja in izobraževanja, hkrati pa tudi šibka socialna mreža, preko katere bi tako družina kot tudi učenci lahko prišli do ustreznih virov, ki bi jih pri šolanju na daljavo podprli.

Socialni kapital družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom ter pri priseljskih družinah se v tem pogledu kaže kot pomemben dejavnik šibkejšega odzivanja in uspešnosti otrok pri šolanju na daljavo. Kljub temu da veliko pedagoških delavcev skrbi nivo znanja, pa je zaznati tudi vidik socialne neenakosti ter posledice na vedenju teh otrok in imajo v tem pogledu izrazito nižji socialni potencial za doseganje uspeha v samem izobraževalnem vidiku ter morda bolj pomembnem – vidiku socialne integracije. Navajam nekaj (dobesednih) odgovorov:

»... imeli bodo hude primanjkljaje v učni snovi, za njih bo potreben dopolnilni pouk oz. druge oblike pomoči za doseganje primerljive ravni doseženega znanja, ocenjevanje bo oteženo. Težje bodo sledili delu, saj se bo pri njih pokazal velik primanjkljaj v znanju ...«

»... posledično bo verjetno njihova motivacija še nižja ...«

»... morda bo prisotne kar nekaj agresije, saj bodo razlike očitne in zato bo najlažje uporabiti v bran nasilje ...«

»... verjetnost vedenjskih težav in psihičnih stisk ob zaključevanju šolskega leta – pridobivanje ocen, verjetnost odklanjanja obiskovanja šole, izogibanje ...«

»...s krbi me, da bodo ti \ "depriviligirani\ " učenci po povratku še v večjem zaostanku kot prej. Žal že prej njihove delovne navade, znanje in šolski rezultati niso bili najboljši, ampak so imeli v šoli vsaj sprotno kontrolo in spodbudo učiteljev, tudi veliko individualne pomoči, da se jih je lahko sproti spodbujalo, da so bile ocene ...«

»... srečnejši bodo, ko bodo nazaj v šoli ...«

»... skrivanje pred ocenjevanjem, izmikanje, stiske, ki so bile in bodo še večje ... nerazumevanje - dodaten stres, ker v razredu se težko skriješ ... ne vem, morda se bo pa kdo tudi bolj odprl, ker bo končno sit in med sovrstniki? ...«

»... menim, da bodo še bolj umaknjeni kot prej. Zaradi slabšega sodelovanja bo njihov izhodiščni položaj slabši, morda bodo tudi \ "kaznovani\ ", ker niso dovolj delali. Pričakujem slabše razumevanje učiteljev glede njihove situacije, tudi večji pritisk. Pričakujem umikanje iz situacij, izogibanje, tudi psihosomatske težave ...«

4. Zaključek

Dejstvo je, da v Sloveniji poteka izobraževanje na daljavo, pri katerem vsi učenci še zdaleč nimajo enakih možnosti za učenje in so ukrepi za omejevanje širjenja virusa v večji meri prizadeli prav socialno izključene, ranljive skupine. Šolanje na daljavo temelji na dostopu do informacijske tehnologije in predvideva tudi aktivno udeležbo staršev. Takšna oblika šolanja otroke in mladostnike pušča v neenakih pogojih iz učnega in socializacijskega vidika. Ukrepi niso oblikovani tako, da bi razlike v tem času zmanjševali, ampak jih morda še poglobljajo.

Načelo spoštovanja največje koristi otroka pa bi moralo biti v sedanjih okoliščinah še posebej spoštovano. Konvencija o otrokovih pravicah določa, da morajo biti otrokove koristi glavno vodilo pri vseh dejavnostih v zvezi z otroki (na nivoju institucij, na nivoju ustanov za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo, sodišča in zakonodajni aparat države). Sprašujemo se, če je tak način, kot ga je izbrala Slovenija, res v največjo korist otrokom – različne okoliščine, v katerih živijo otroci, povečujejo razlike med otroki in njihovega dejanskega dostopa do izobraževanja in nenazadnje uspešnosti izobraževanja. Učenje in šolanje na daljavo

povečujeta neenakost v možnostih in sta nepravilna do tistih, ki so zaradi različnih razlogov nezadostno opremljeni z znanji in viri pomoči za nov način šolanja.

5. Literatura

- Ažman, T., Gradišnik, S. (2015). *Socialni in kulturni kapital v šolah, vrtcih in njihovih okoljih*. Brdo pri Kranju, Šola za ravnatelje.
Način dostopa (url): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-87-9.pdf>
- Beck, U., Savski, M., & Kobe, Z. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Krtina.
- Barle Lakota, A., & Sardoč, M. (2015). *Enake možnosti in družbena (ne) enakost v družbi znanja*. Brdo pri Kranju, Šola za ravnatelje.
- Cankar, G., Bren, M., & Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: (analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS)*. Državni izpitni center.
- Claridge, T. (2020). *Social capital and poverty alleviation*.
- Dragoš, S., Leskošek, V., & Vuković, O. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Kodelja, Z. (2020). Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 42–56.
- Mikuš Kos, A. (1999). Revščina, izključevanje in psihosocialni razvoj otrok. V: E. Kraševc Ravnik (Ured.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije
- Zrim Martinjak, N. (2004). Koncept socialnega kapitala v socialni pedagogiki. *Socialna pedagogika*, 4 (8), 481–495.
- Zrim Martinjak, N. (2006). Socialna pedagogika v kontekstu edukacijskih politik in koncepta socialnega kapitala. *Socialna pedagogika*, 10(2), 169–180.
- Zrim Martinjak, N. (2017). *Srečevanja in socialni kapital na poti do socialne inkluzivne šole. Za človeka gre!*, 181–169.

Kratka predstavitev avtorja

Bojana Vodnjov je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Pri svojem delu v osnovni šoli se srečuje z otroki in mladostniki z čustvenimi, vedenjskimi in učnimi težavami, velik del svojega delovnega prostora pa nameni otrokom, ki prihajajo iz družin s šibkim socialnim in ekonomskim ozadjem ter otrokom iz priseljenskih družin.

Romski učenci z učnimi težavami pri pouku na daljavo

Roma Students with Learning Difficulties in Distance Learning

Ane Mari Čerpnjak

*Osnovna šola Sveti Jurij
anemari.cerpnjak@ossvj.si*

Povzetek

V preteklem šolskem letu je Osnovno šolo Sveti Jurij, glede na celotno število, obiskovala približno petina učencev Romov. Le-ti kot pripadniki etnične skupnosti spadajo v ranljivo skupino prebivalcev. Romski učenci so na določenih področjih dokaj uspešni, vendar mnogi ne izkažejo svojih sposobnosti, ker jih ovira slab učni uspeh in vse, kar to dejstvo potegne s sabo. Približno polovica vseh ima določene učne težave, ki so pogojene z drugojezičnostjo in tudi zelo drugačno / različno kulturo romskega naroda ter eksistenčno ogroženostjo. Ti učenci so deležni specifične obravnave, kjer je strokovnim delavcem v pomoč Koncept dela z učenci z učnimi težavami. Velikega pomena je, da znajo strokovni delavci tovrstne težave prepoznati in da poznajo njihove značilnosti. Pričujoči članek obravnava rabo priporočil za poučevanje in nudenje pomoči, ki so se v praksi izkazala za ustrezna, vendar so se v danih okoliščinah razglašene epidemije covid 19 drastično spremenila in jih je bilo potrebno korenito prilagoditi. Delo z romskimi učenci z učnimi težavami pri pouku na daljavo po konceptu dela z učenci z učnimi težavami daje pozitivne rezultate, boljši učni uspeh učencev, prispeva k njihovi sprejetosti v skupnosti, dviga samopodobo in nivo samostojnosti, močno potencira razvoj ustvarjalnosti, pomaga pri iskanju lastne identitete in nenazadnje stremi h krepitvi pripravljenosti za življenje.

Ključne besede: pouk na daljavo, romski učenci, učne težave.

Abstract

In the past school year, the primary school Sveti Jurij, according to the total number, was attended by about one fifth of Roma students. They are members of an ethnic community and as such considered a vulnerable population. The Roma students are very accomplished in some fields, but many do not exhibit all their abilities because of their low school performance, and everything this brings with it. About half of them have some learning difficulties, which come from the fact that they speak another language and come from a very different culture, and because they live in difficult conditions. These students are given specific treatment, based on the Koncept dela z učenci z učnimi težavami (The teaching concept for students with learning difficulties). It is very important for the teaching professionals to recognise such difficulties, and to know their characteristics. The present article deals with the use of recommendations for teaching and help, which have proven to be successful, however, under the given circumstances, the declared epidemics of covid 19 changed drastically and needed to be radically adapted. Working with Roma students with learning difficulties in distance learning according to the teaching concept for students with learning difficulties delivers positive results by improving the students' school performance, increasing their acceptance in the wider community, improving their self-image and level of independence, strongly boosting the development of creativity, helping them in the search for their identity, and strengthening their readiness for life.

Keywords: distance learning, learning difficulties, Roma students.

1. Učne težave in pouk na daljavo

Osnovno šolo Sveti Jurij obiskuje približno petina učencev Romov, ki kot pripadniki etnične skupnosti spadajo v ranljivo skupino prebivalcev. (Letni delovni načrt osnovne šole Sveti Jurij, 2020/2021) Njihov učni uspeh se v ničemer ne razlikuje od uspeha ne-romskih učencev, vendar pa za njegovo doseganje nekateri potrebujejo ne samo izjemno veliko učne pomoči, temveč tudi ukrepe na socialnem, ekonomskem, čustvenem in še katerem področju. Zelo uspešni so na glasbenem in plesnem področju, vendar mnogi ne izkažejo svojih sposobnosti, ker jih ovira slab učni uspeh in vse, kar to dejstvo potegne s sabo. Približno polovica vseh ima določene učne težave, ki so pogojene z drugojezičnostjo in tudi zelo drugačno / različno kulturo romskega naroda ter eksistenčno ogroženostjo. Ti učenci so deležni specifične obravnave, kjer je strokovnim delavcem v pomoč Koncept dela z učenci z učnimi težavami. »Učne težave so prisotne pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Učnih težav se zato ne opredeljuje samo z vidika posameznika, ki se (ga) uči, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se (ga) uči.« (Koncept dela..., 2008)

Koncept vključevanja posebej izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja posamezniku, ne pa posameznika okolju. V času razglašene epidemije covida 19 je omenjeno dejstvo prišlo še posebej do izraza. Temeljna značilnost vključujočega pristopa je razumevanje in vrednotenje posameznikovih dosežkov glede na njegov lastni potek razvoja in učenja, ne pa primerjalno z drugimi. Ko o učencih z učnimi težavami govorimo v jeziku vključevanja, o njihovih potrebah zato ne govorimo kot o potrebah posebne kategorije otrok, temveč kot o različnih vzgojno-izobraževalnih potrebah učencev zaradi pestrosti, raznovrstnosti in edinstvenosti posameznikov v učni skupini. (Koncept dela..., 2008) To vsekakor velja za romske otroke, ki so v šolskem okolju drugojezični in drugo-kulturni, imajo pa tudi nemalo socialnih in ekonomskih težav, v omenjenem času pa so bili primorani še v pouk, ki jim je izjemno tuj in dokaj nedostopen. Ravno iz tega razloga smo se v času pouka na daljavo posvetili dvema izjemno pomembnima področjema, od koder težave izvirajo; to sta področji drugojezičnosti in ekonomske ogroženosti oziroma revščine.

Različnost in edinstvenost učencev predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Učenca se spodbuja in se mu omogoča, da soustvarja ter samostojno ustvarja in je soudeležen na individualen in edinstven način. To vsakemu posamezniku poveča možnost, da se v skladu s svojimi zmožnostmi, vrlinami in znanjem na svoj specifičen in edinstven način smiselno vključuje v družbeno skupnost. Za vse učence v šoli in še posebej za učence s težavami pri učenju je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja udeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti. (Koncept dela..., 2008) Pri pouku na daljavo je zgoraj omenjena teorija postala izredno težko izvedljiva, vendar pa obenem tudi zelo potrebna za normalno funkcioniranje romskega učenca v danih okoliščinah.

2. Učne težave zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti ter eksistenčne socialnoekonomske oviranosti in ogroženosti

2.1 Značilnosti in prepoznavanje

Romski učenci se v šolskem prostoru znajdejo kot drugojezični in zaradi tega teže komunicirajo z okoljem, ker ne razumejo jezika, ne vedo, kaj morajo storiti, so pogosto osamljeni, ker ne poznajo pravil iger, imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutke

negotovosti in strahu, ki lahko preidejo v anksioznost, vedenjske težave ipd. (Koncept dela..., 2008) Ne samo, da se romski učenci znajdejo v šolskem prostoru kot drugojezični, ampak pravzaprav marsikateri tudi kot večjezični. Njihov materni jezik je romščina in že to je lahko problem, saj na območju bivanja romskih učencev Osnovne šole Sveti Jurij najdemo več narečij romskega jezika. Zgodi se, da se učenci med seboj tudi v romščini ne razumejo popolnoma. Starši so priseljeni iz raznih krajev, zato doma govorijo lahko tudi nemško, hrvaško, srbsko, madžarsko in v zadnjem času tudi arabščino. Tako romski učenci pridejo v šolo z jezikovno govorno mešanico, ki ji je kdorkoli težko kos. Dejstvo je, da govorijo tudi slovensko, ampak to zagotovo ni pogovorna slovenščina, temveč svojstvena različica prekmurskega narečja. Posebej velike težave imajo tudi učenci, ki so bolj zaprti vase, saj so kot takšni še posebej težko kos vsakodnevnim nalogam. Posebno področje težav predstavlja tudi zelo drugačne kulturne norme, saj se razlike čutijo v skoraj vsem – oblačenju, prehrani, vrednotah, moralnih normah, navadah in običajih, v prepričanjih...

Za razumevanje drugačnih potreb drugojezičnih oziroma socialno-kulturno drugačnih učencev je zelo pomembno poznavanje razlik med socialnim jezikom, ki ga učenec uporablja v komunikaciji z vrstniki in zahtevnostjo učnega jezika, s katerim se mora izražati pri pouku. Pogosto pozabimo, da učenec, ki dokaj dobro komunicira z vrstniki, obvlada socialni jezik, ne obvlada pa učnega jezika. Socialni jezik je podprt s poznavanjem situacije, s fizičnimi in vizualnimi oporami. Učni jezik pa je pogosto abstrakten in terja kompleksno strukturo povedi, bogato besedišče ter nudi malo vizualnih opor. Ko učitelj razume razliko med učnim in socialnim jezikom, je naredil prvi korak k razumevanju drugačnih potreb teh učencev, potem lahko prične z iskanjem različnih uspešnih oblik podpore in pomoči. (Koncept dela..., 2008) Povedati je treba, da je kljub vsem oviram socialni jezik med učenci dobro obvladovan. Knjižnega ali pa pogovornega pa se morajo romski učenci naučiti res skozi proces šolanja in težava je v tem, da s tem začnejo šele ob vstopu v šolo, ko so njihovi ne-romski sošolci že bogato založeni z znanjem jezika in njegovo uporabo v vsakdanjem družbenem življenju.

Pri učencih z učnimi težavami, ki prihajajo iz ekonomsko in socialno ogroženih družin, zasledimo v veliko primerih jezikovno in kulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in težave pri socialnem vključevanju. Vse to pa pomeni, da je prisoten socialni strah, kar se kaže v težavah pri navezovanju stikov z vrstniki, manjši priljubljenosti pri vrstnikih ipd. Ti učenci so tudi pogosteje ogroženi zaradi nasilja v družini ali ožjem lokalnem okolju. (Koncept dela..., 2008) To dejstvo samo potrjuje domnevo, da imajo romski učenci kot drugojezični udeleženci izobraževanja učne težave zaradi prej omenjenega in tudi zaradi ekonomske ogroženosti. Le-te je v realnosti veliko več, kot si upamo priznati. Če so učenci z učnimi težavami še tudi ekonomsko ogroženi, se to ne kaže toliko pri šolskem delu kot pri socialnih stikih, ki pa so otrokom in mladostnikom še kako pomembni.

Uspešnost šolanja nima vpliva le na učenčeve izobraževalne dosežke, temveč ima celo večji vpliv na učenčeve strategije socializacije, učne navade, vrednotenje učenja idr. Učenci iz revnih družin imajo drugačne potrebe na obeh področjih: izobraževalnem in socialnem. Učne in socializacijske težave nastopijo takrat, ko je učenec umeščen v povsem drugačno okolje kot je domače in ima to novo okolje do učenca tudi drugačna pričakovanja, kot so pričakovanja učenčevega domačega okolja. (Koncept dela..., 2008) Že prej smo govorili o tem, da svoje težave prinese dejstvo, da je romsko kulturno okolje tako zelo različno od večinskega. Delovne oziroma učne navade so evidentno na nižjem nivoju, pogosto zaradi slabih pogojev v domačem okolju. Veliko težavo predstavlja tudi dejstvo, da v marsikaterem primeru učenje in samo znanje romska populacija vrednoti zelo drugače od večinske. Lahko bi rekli, da pač znanje pri teh posameznikih ni vrednota, saj posnemajo življenjske vzorce svojih staršev, ki niso zaposleni, prejemajo socialno pomoč in prikazujejo tako življenje kot nekaj normalnega, saj ne stremijo k čemu boljšemu.

Izobrazbeni primanjkljaji učencev iz revnih romskih družin praviloma niso pogojeni z notranjimi dejavniki, ampak z zunanjimi. Neugodni dejavniki so omejeno jezikovno funkcioniranje, različnost znanj in strategij pričakovanih s strani šole ter znanj in strategij, ki jih otrok osvoji pred vstopom v šolo v domačem okolju, nezaupanje v lastne sposobnosti in negativna samopodoba. (Koncept dela..., 2008) Vsi omenjeni dejavniki so bili opisani že zgoraj in rečemo lahko, da so to glavni dejavniki, ki učencem Romom povzročajo učne in tudi vse ostale težave, s katerimi se morajo ob pomoči šole spopadati.

2.2 Pouk na daljavo in priporočila za poučevanje

Delo s prej omenjenimi romskimi učenci mora biti uspešno, saj je na OŠ Sveti Jurij kar 27 romskih učencev, ki rabijo tovrstno pomoč. (Samoevalvacijsko poročilo..., 2011-2018) Za doseganje tega pa je nujno potrebno, da učitelji poznajo učenčeva šibka in močna področja. Šibka področja romskih učencev smo našli že v prejšnjem poglavju in le-ta so glavni razlog za celo vrsto učnih in tudi drugih težav. Poiskati pa je potrebno tudi močna področja, pa če so še tako neznatna. Glede močnih področij romski učenci prednjačijo pri plesu, petju in igranju na instrumente. Nekateri med njimi se izkažejo kot izjemni likovniki, drugi spet pri tehničnih izzivih, najdejo se zelo dobri matematiki ali jim morda leži nemščina... Katerokoli področje izstopa v pozitivni smeri, jo je treba zagrabit in razvijati, kajti to je velikokrat rešilna bilka, po kateri taki učenci splezajo iz globine svojih težav. Učence vključujemo k raznim interesnim dejavnostim (glasba, likovna, dramska skupina, folklor, ples), saj jim to omogoči, da se izkažejo pred širšim občinstvom, kar jim zelo dvigne nivo samopodobe.

Pri pouku na daljavo na katerikoli način (Zoom, MSG ali druge aplikacije) učitelji morajo dovoliti, da je učenec tiho, dokler ne obvlada jezika v taki meri, da se v njem upa izraziti tudi pred razredom. Predvsem se ga ne sme izpostavljati po nepotrebem, ampak počakati, da sam pokaže željo, da spregovori. Po navadi se zgodi tako, da ko je enkrat led prebit in učenec vsaj malo komunicira z učiteljem, več ni težav s strahom in negotovostjo. Učitelj mora dobro moderirati pouk in skrbeti za norme bontona in lepega obnašanja, predvsem kar se tiče komunikacije med učenci. Poskrbeti mora, da ne prihaja do zasmehovanja ali poniževanja takih romskih učencev, ki imajo morda še komunikacijske težave. Seveda velja to za vse udeležence učnega procesa, ne samo za romske učence. Pri pouku na daljavo so nekateri učenci sploh bolj korajžni in si upajo več, kot bi si upali v razredu. Zelo pomembno je, da ohranjamo nivo dobrih odnosov in upoštevamo spletni bonton.

Že prej smo omenili, da je zelo pomembno, da učitelji razlikujejo socialni jezik od poučevalnega. Učencu je treba včasih kaj razložiti tudi v narečju, seveda ob spremljavi pogovornega jezika, da učenec po eni strani snov razume, po drugi pa se obenem uči sporazumevanja v slovenščini. V ta proces velikokrat vključimo tudi sošolce, saj tukaj pride zelo prav medvrstniška pomoč. Romski učenci se je zelo radi poslužujejo, saj imajo do svojih sošolcev nemalokrat bolj sproščen odnos kot do učitelja. Zelo prav pa pride tudi individualno delo s takimi učenci, kjer je pogovor sproščen in lahko sodelujejo tudi starši, sorojenci, stari starši ali drugi udeleženci, ki so v procesu poučevanja zaželeni in koristni.

Med pomembnejšimi prijemi pri spopadanju s težavami drugojezičnosti je tudi ta, da učitelji upoštevajo učenčev tempo učenja. Dejstvo je, da romski učenci, ki imajo tovrstne težave, težje sledijo poteku učne ure, posebej pri pouku na daljavo, počasneje usvajajo novo snov in zaradi omenjenega je njihov tempo učenja vsesplošno upočasnen. Učitelji v ta namen vodimo dnevnik napredka takih učencev, se pa vedno bolj tudi poslužujemo formativnega spremljanja učencev. Formativno spremljanje daje učencem vpogled v namene in cilje učenja. Tako natančno vedo, kaj morajo znati, da bodo lahko rekli, da so uspešni. Ta način jim tudi pokaže, do kam so na tej

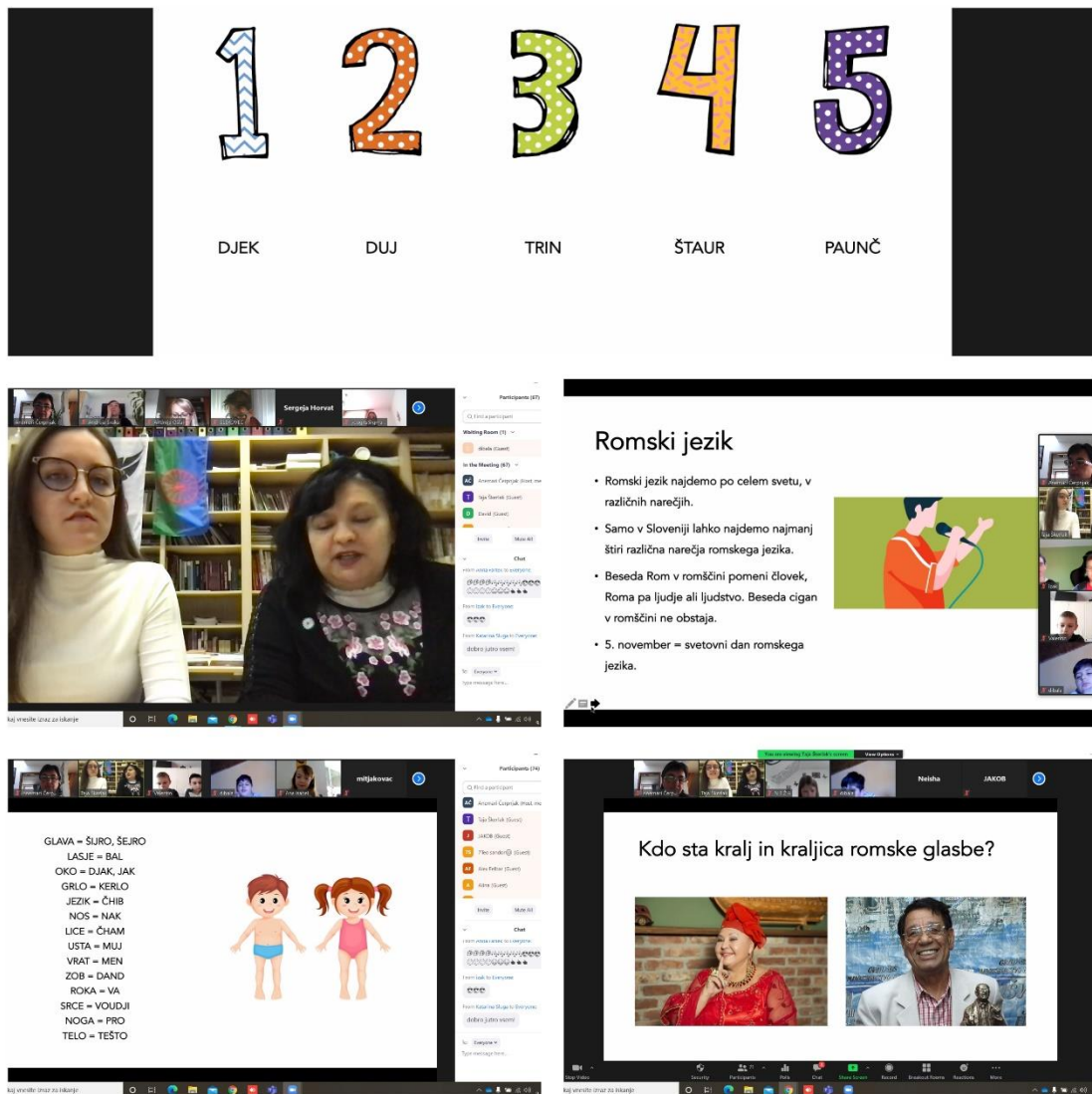
svoji poti usvajanja znanj prišli in kaj jih še čaka. Zbirajo dokaze o svojem znanju in vedno takoj dobijo povratno informacijo, ki prihaja od učitelja in tudi od sošolcev. Tako lahko samovrednotijo svoje delo in ocenijo, kaj je še treba storiti, da dosežejo zadane cilje. Pri romskih učencih s težavami zaradi drugojezičnosti je ta proces seveda dolgotrajnejši in počasnejši v primerjavi z vrstniki brez tovrstnih težav. Vendar pa daje pozitivne rezultate, zato se ga učitelji v veliki meri poslužujemo.

2.3 Pouk na daljavo in priporočila za nudenje pomoči

Vključevanju učenčeve drugojezičnosti in sociokulturne drugačnosti ter ekonomske ogroženosti zahteva od učitelja nekaj specifičnih prijemov (povzeto po: Koncept dela..., 2008). Posebna pozornost se temu posveča tudi zaradi priprave individualnih programov dela za romske učence s pomočjo timskega pristopa, izhajajoč iz Strategije vzgoje in izobraževanja učencev Romov v Republiki Sloveniji (2004, 2011). Spodaj so naštetih nekateri prijemi, opremljeni s praktičnimi primeri, ki so se izkazali za ustrezne, še posebej pri pouku na daljavo:

- Učenec spremlja pouk na daljavo tako, da dobro vidi in dobro sliši učitelja. Zelo pomembno je, da ima z njim vzpostavljen zaupljiv odnos, da se učenec lahko obrne nanj kadarkoli. To je seveda pri slabi internetni povezavi velikokrat otežkočeno ali celo nemogoče. V tem primeru je potrebno učno uro v živo prestaviti na ugodnejši čas ali poiskati ustrezno tehnično pomoč za razrešitev težav.
- Pri učencu razvijajmo tudi strategije poslušanja, saj je izredno pomembno, da je učenčovo poslušanje kvalitetno. (http://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/uenje_s_poslu_anjem.html) Strategije poslušanja pa je pri delu na daljavo zelo težko razvijati, saj prihaja do številnih motenj s strani drugih udeležencev učnega procesa. V tem primeru je najbolje izvajati individualne ure, vendar tudi to ni vedno rešitev, saj do motenj prihaja tudi v domačem okolju učenca, kar včasih naredi delo neizvedljivo.
- Učencu je potrebno omogočiti dodaten čas, da se z učiteljem in sošolci pogovarja, s tem pa učitelj tudi preverja razumevanje jezika. V ta namen so bile uvedene »minute za klepet«, posebej določen čas, ko so se učenci pod vodstvom učitelja srečali na spletu v digitalnem okolju Zoom in klepetali. Minute so bile zelo dobro obiskane, saj so učenci med seboj govorili o čemerkoli in nekaterim je to bil edini stik z vrstniki v tem času.
- Uporabljajmo čim več vizualnih opor (npr. znani predmeti, najljubši predmeti, barve, individualen izbor ipd.). (Berložnik, 2016) Posebej mlajši učenci so si izdelovali svoje slikovne slovarje, kjer so uporabili risbe, ki so jih sami narisali ali fotografije, ki so jih pridobili iz domačega okolja.
- Poudarimo ključne besede. Razumevanje novih besed in pojmov je potrebno sproti preverjati. Na robove računalniških zaslonov so si učenci prilepili zapise novih pojmov, razlage pojmov, ki so jim delale težave, »težko« poštevanko, izraze v tujem jeziku, matematične obrazce... Vse to je pomagalo pri priklicu nekaterih informacij in podatkov. Ko je posamezen učenec sčasoma ugotovil, da določen podatek ali izraz obvlada, ga je umaknil z zaslona.
- Poenostavimo besedilo, kar pomeni, da učencu predstavimo preprostejše besedilo in ga spodbudimo, da nam to besedilo obnovi s svojimi besedami. Postopek ponavljamo in počasi prehajamo od preprostejšega obnavljanja do zahtevnejšega z uporabo novih in težjih besed. Pri pouku na daljavo je to možno izvesti samo individualno ali kvečjemu v dvojici. Tako se učenca medsebojno poslušata in učita eden od drugega (sodelovalno učenje).

- Spodbujanje rabe materinega jezika v razredu in v samem šolskem prostoru je seveda zelo težko, ker učitelji v veliki meri ne poznajo romščine, sploh pa ne katerega od romskih narečij. Vendar pa učenci tako ali tako neradi pišejo v romščini, ker jezik kljub vsemu preslabo poznajo, da bi se v njem pisno izražali. Motivirajmo pa učenca, da govori in piše v materinem jeziku vsaj občasno (na primer ob priliki obeležitve svetovnega dneva Romov). Ob letošnjem svetovnem dnevu Romov (slika 1) je bila izvedena delavnica o romski kulturi in jeziku, ki sta jo vodili predstavnici romske skupnosti iz Zveze Romov Slovenije Taja Škerlak in Monika Sandrelli. Delavnice se je udeležila cela šola in s strani učencev so bile vsebine zelo dobro sprejete, saj so se tudi neromski učenci naučili nekaj romskih besed.



Slika 1: Delavnica ob svetovnem dnevu Romov (osebni arhiv)

- Organizirajmo oblike sodelovalnega učenja v manjših skupinah (različno jezikovno sposobnih učencev) za skupno oblikovanje zapiskov, obnov, različnih drugih sestavkov. Sodelovalno učenje je, resnici na ljubo, dvorezen meč. Po eni strani lahko zelo spodbudno vpliva na drugojezičnega učenca, saj se tak učenec od ostalih članov skupine ne uči samo snovi za šolo, ampak tudi jezika. Slaba plat tega prijema pa je vsekakor v tem, da se romski učenec v skupini lahko »skrije«, slabo ali nično sodeluje in od tega ne odnese ničesar

pozitivnega. Rešitev, ki odpravi ali sploh ne dovoli, da do tega pride, pa je seveda učiteljevo odlično moderatorstvo. Kot pa je bilo že prej opisano, je potrebno pri pouku na daljavo biti zelo previden pri uporabi te oblike dela in se posluževati v večji meri dela v največ dvojicah.

- Pri pisnem izražanju učencu vedno pomagamo z različnimi oporami (vprašanji, ključnimi besedami, miselnimi vzorci...). Tako mu je delo zelo olajšano in je uspešen, kar postopoma dvigne njegov nivo samopodobe in sčasoma teh opor ne rabi več. Pri komunikaciji preko aplikacije Zoom smo se posluževali deljenja zaslona s strani učitelja in tudi obratno, obenem pa je vzporedno tekla tudi komunikacija preko Messengerja, ki ga učenci veliko bolje poznajo in znajo uporabiti.
- Učitelj individualne in skupinske pomoči ali učitelj, ki nudi DSP za učence Rome takemu učencu pomaga pri pouku ali izven razreda, odvisno od obravnavane snovi. Učenci DSP za učence Rome na OŠ Sveti Jurij zelo dobro sprejemajo, saj so tako deležni individualne obravnave in lahko rešujejo težave, ki so tako učne kot tudi ne-učne narave. V času pouka na daljavo so bile vse ure izvedene v živo. Pisnega ali ustnega podajanja navodil ali učnih vsebin ni bilo nikoli, ker učenci tega ne bi zmogli sami.
- Staršem ne nalagamo nalog, ki jih ne zmorejo, ampak jih motiviramo za sodelovanje v smislu priprave okolja za učenje, poslušanje otroka pri njegovem branju ipd. V nekaterih primerih imamo zelo dobre odzive staršev. Za delo svojih otrok v šoli se zanimajo, iščejo nasvete od učiteljev, kako bi lahko pomagali svojim otrokom... Seveda pa je kar nekaj tudi takih primerov, ko kontakt vzpostavimo šele po dolgotrajnem poskušanju. Nekateri starši se namreč na vabila ne odzivajo, jih ne zanima nič v zvezi z učnim stanjem njihovih otrok in v teh primerih je delo zelo oteženo. Je pa res, da so domači pogoji za učenje tema zase...
- Omogočimo učencu in njegovim staršem, da se v vsakdanje življenje in delo v šoli vključuje s svojim jezikom in svojo kulturno dediščino/kulturno identiteto tako, da se v njej sme izražati in predstavljati - s pesmijo, plesom, deklamacijo v romščini. Vsakoletno romski učenci sodelujejo ob obeležitvi svetovnega dneva Romov, kjer nastopajo na prireditvi, okrogli mizi, po radiju ali televiziji. Da se na šoli prepozna prisotnost romske etnične skupnosti, pa poskrbimo pri izbirnem predmetu »romska kultura«, ki smo ga lani izvajali kot edina šola v Sloveniji, seveda tudi na daljavo.
- Zelo pomemben element je tudi odkriti učenčeva močna področja in jih razvijati, morda tako, kot je opisano zgoraj. To pomeni obenem tudi, da razvijamo učenčevo pozitivno samopodobo, kar pa vodi do razvoja strategij in znanja, ki omogočajo učinkovito delo v šoli, za tem pa tudi znaten razvoj ustvarjalnosti.
- Ustvariti je potrebno varno in konsistentno okolje na način, da ne spravljamo učenca v stisko pred vrstniki s poudarjanjem njihovih šibkosti, obenem pa je treba spodbujati vrstnike, da ga sprejmejo medse pri igri, učenju, da mu pomagajo, da se ne postavljajo s svojimi materialnimi dobrinami... Marsikateri učenec v domačem okolju ni deležen varnega zavetja, saj se nekatere družine ob revščini spopadajo še z alkoholizmom, nasiljem ali raznimi oblikami kriminala. V času pouka na daljavo, ko smo udeleženci učnega procesa imeli vpogled v domače okolje posameznih učencev, je bilo to še posebej vidno.

3. Zaključek

Romski učenci so lahko zelo uspešni na nekaterih področjih, vendar mnogi ne izkažejo svojih sposobnosti, ker jih ovira slab učni uspeh in vse, kar to dejstvo potegne s sabo. Dokler so njihove učne težave velike, ne zaznavamo skoraj nobenega razvoja ustvarjalnosti, kar se pa zelo spremeni, čim se ti učenci znebijo le-teh. Približno polovica vseh ima določene učne težave, ki so pogojene z drugojezičnostjo in tudi zelo drugačno / različno kulturo romskega naroda ter eksistenčno ogroženostjo. Med njimi so učenci z ali brez posebnih potreb. Ti učenci so deležni specifične obravnave, kjer je strokovnim delavcem v pomoč Koncept dela z učenci z učnimi težavami. Velikega pomena je, da znajo strokovni delavci tovrstne težave prepoznati in da poznajo njihove značilnosti. Priporočila za poučevanje in nudenje pomoči so se v praksi izkazala za ustrezna, tako pri pouku v šoli ali na daljavo ali v oddelkih podaljšanega bivanja, kjer so prilagojena raznolikosti in številčnosti skupine, vendar so se v danih okoliščinah razglašene epidemije covid-19 drastično spremenila in jih je bilo potrebno korenito prilagoditi.. Delo z romskimi učenci z učnimi težavami pri pouku v šoli in na daljavo po konceptu dela z učenci z učnimi težavami daje pozitivne rezultate, boljši učni uspeh učencev, prispeva k njihovi sprejetosti v skupnosti, dviga samopodobo in nivo samostojnosti, močno potencira razvoj ustvarjalnosti, pomaga pri iskanju lastne identitete in nenazadnje stremi h krepitvi pripravljenosti za življenje. Metoda je preverljiva in poslužuje se je lahko vse osnovnošolske institucije, ki poučujejo učence Rome. Morda bi bilo potrebno izpostaviti eno samo področje, kjer pa se še vedno pojavlja veliko težav in to je sodelovanje s starši. Na tem področju iščemo nove prijeme in ukrepe, ki bi omilili zatečene situacije njihovih otrok, vendar pa se obenem zavedamo, da bo izjemno težko karkoli spremeniti. Romška kultura je s svojimi normami in vrednota še vedno zelo drugačna od večinske.

4. Viri in literatura

Berložnik, N. (2016). Strukturirano poučevanje. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. Pridobljeno dne 2. 3. 2020 s svetovnega spleta: https://www.zrss.si/kupm2016/wp-content/uploads/kupm_2016_nina-berloznik_strukturirano-poucevanje.pdf

Letni delovni načrt osnovne šole Sveti Jurij za šolsko leto 2020/2021

Ministrstvo za šolstvo in šport (2004, 2011). Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Samoevalvacijsko poročilo OŠ Sveti Jurij o delu z učenci Romi, ki so deležni dodatne strokovne pomoči za učence Rome v šolskih letih 2011/2012 do 2017/2018. Sveti Jurij: Osnovna šola Sveti Jurij.

Spretnosti učenja: Učenje s poslušanjem. (2020). Pridobljeno dne 2. 3. 2020 s svetovnega spleta: http://www2.arnes.si/~lukoper9/spretnosti_ucenja/uenje_s_posluanjem.html

Strokovna skupina pri uradu za razvoj šolstva (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Predstavitev avtorice

Ane Mari Čerpnjak je profesorica pedagogike in sociologije na Osnovni šoli Sveti Jurij. Je svetnica od leta 2021 in dejavna na področju pedagoškega dela z učenci Romi. Že 24 let se ukvarja z omenjeno ranljivo skupino učencev, nudi dodatno strokovno pomoč in koordinira DSP za učence Rome. Dejavna je na medkulturnem področju na šoli ter povezuje starše in širšo skupnost s šolo. V zadnjih letih namenja posebno skrb duševnemu zdravju romskih učencev, ker to področje postaja vedno bolj pereče, posebej pri pouku na daljavo. V preteklosti je bila zaposlena tudi v vrtcu in srednji šoli, tako da ima bogate izkušnje z različnih ravni izobraževanja.

Komunikacija s starši otrok s posebnimi potrebami, ki le s težavo dosegajo ali pa minimalnih ciljev v redni osnovni šoli ne zmorejo dosegati

Communication with Parents of Children with Special Needs who have Difficulty Achieving or are Unable to Achieve the Minimum Goals in Regular Primary School

Magdalena Tehovnik

*OŠ Preserje pri Radomljah
magdalena.tehovnik@os-preserjeradomlje.si*

Povzetek

Dobra verbalna in neverbalna komunikacija je za vzdrževanje in gradnjo odnosov izrednega pomena. Z vzporedno držo telesa in očesnim kontaktom sočutno komuniciramo z vsemi starši. Pri pogovoru s starši otrok s težavami pri učenju v takšni meri, da rednega programa ne bodo zmogli, pa morajo biti še toliko bolj čuteči. Specialni pedagog in učitelj, ki staršem predstavita težave in nove možnosti na programu z nižjim izobrazbenim standardom, morata imeti veliko mero sposobnosti vživljanja. Zavedati se morata, da so to ranjeni starši in znati morata presoditi, kdaj je posamezen starš pripravljen na kakšno informacijo. Najpomembneje je, da starši čutijo, da resnično želimo otroku in njim le najboljše. Čutiti morajo našo pomoč. V tem primeru bodo na prešolanje pripravljeni prej in otrok bo tako imel manj nepotrebnih negativnih izkušenj.

Ključne besede: redna osnovna šola, minimalni standardi, starši otrok s težavami pri učenju, prešolanje, program z nižjim izobrazbenim standardom .

Abstract

Good verbal and nonverbal communication is of paramount importance for maintaining and building relationships. With parallel body posture and eye contact, we communicate compassionately with all parents. However, educators need to be as much as possible attentive when talking to parents of children with learning difficulties to such an extent that they will not be able to complete the regular program. A teacher for children with special needs and a teacher who talk with parents about pupil's problems and new opportunities in a program with a lower educational standard must have a high level of empathy. They need to be aware that these are injured parents and they need to be able to decide when an individual parent is ready for such information. Most importantly, parents have to feel that we really only want the best for the child and them. They must feel our help. In this case, they will be ready for re-education sooner and the child will have fewer unnecessary negative experiences.

Keywords: minimum standards, parents of children with learning difficulties, program with a lower educational standard, re-education, regular primary school.

1. Komunikacija učiteljev s starši

Ljudje smo družabna bitja in za sobivanje z drugimi uporabljamo komunikacijo. Ko želimo drugim nekaj sporočiti, to storimo verbalno in neverbalno. Vedno je pomembno, kako nekaj povemo; pri starših otrok, ki kljub njihovem neizmernemu trudu in vsej pomoči doma in drugod ne uspejo dosegati minimalnih ciljev in so vključeni v redno osnovno šolo, pa je način, kako izbiramo besede, izrednega pomena, saj so ti starši velikokrat močno ranjeni. Le z veliko mero sposobnosti vživljanja v drugega bomo lahko zaznali, kakšno sporočilo so pripravljene sprejeti v določenem trenutku; glede na to, v kateri fazi sprejemanja oz. nesprejemanja otrokovih težav se nahajajo ti starši (zanikanje, jeza, krivda, sprejemanje). Vedno pa največ povemo z neverbalno komunikacijo, zato je pri tako občutljivih temah le-ta bistvenega pomena. Svojo naklonjenost izražamo že s samo držo telesa (vzporedna telesna usmerjenost k sogovorniku) in pa z očesnim kontaktom. Intihar in Kepec (2002) pravita, da je dobra komunikacija skladnost med besedno in nebesedno komunikacijo. Kadar te skladnosti ni, pomeni, da nekdo ne govori, kar misli ali čuti. Način komunikacije kaže odnos med sogovorniki, temelj odnosa pa mora biti medsebojno spoštovanje. In ti starši morajo to skladnost dobro čutiti, če želimo, da nam bodo prisluhili v tej meri, da se bodo začeli pripravljati na korak prešolanja, kar gotovo ni enostavno, v določenih primerih pa je to vendar najboljša poteza za otroka in njegovo družino. Starši morajo resnično čutiti, da smo na njihovi strani, da jih, če je to potrebno, tudi branimo pred morebitnimi napačnimi potezami nekaterih učiteljev in da jim bomo nudili vso potrebno pomoč v nadaljnjem izobraževanju na trenutni šoli in, ko bodo za to ustrezni pogoji, tudi pri postopku prešolanja.

2. Prešolanje na program z nižjim izobrazbenim standardom

Preden v dialog vstopijo starši, se vzpostavi stik med učiteljem in učencem. Če bo otrok učitelju in specialnemu pedagogu zaupal, če bo čutil, da mu tava želita le dobro, je postavljena dobra osnova, da se težave in možne rešitve predstavijo tudi staršem. Seveda učitelj in specialni pedagog s starši sodelujeta že od prvega dne otrokovega šolanja, vendar se trden pedagoški trikotnik vzpostavi šele, ko med subjekti obstaja redna in ustrezna komunikacija. Lepičnik Vodopivec (2002) pravi, da je sporočilo ustrezno takrat, ko vključuje vse pomembne informacije, ki so potrebne, da sprejemnik, v tem primeru starš, sporočilo razume. Čuteči starši otrok, ki programu le stežka, oz. mu ne zmorejo slediti, bodo zgodaj sposobni sprejeti informacijo o možnosti šolanja v programu z nižjim izobrazbenim standardom, medtem ko bodo starši, ki jim je pomembnejše mnenje okolice kot pa otrokova sreča, za to potrebovali veliko časa oz. tega ne bodo nikoli sprejeli, otrok in vsa družina pa bo ves ta čas trpela še naprej. Prva skupina otrok bo tako kmalu prešla na zanje primernejši program, kjer bodo lahko otroci uspešni, srečni, ki bodo končali neko izobraževanje, pridobili poklic in bodo kasneje zadovoljni odrasli, druga skupina pa bo po vsej verjetnosti program redne osnovne šole tako ali drugače zaključila, vendar je pod velik vprašaj postavljen njihov nadaljnji uspeh in možnost pridobitve poklica ter zaradi slabe samopodobe tudi njihovo nezadovoljstvo in neuspeh v odrasli dobi.

3. Sposobnost vživljanja pedagoga

Na komunikacijo z otroki se bodoči učitelji pripravljajo kar nekaj časa, medtem ko je komunikaciji s starši, ki je najobčutljivejši del izobraževalnega trikotnika, tekem študija posvečenega le malo časa. Sodobna šolska politika usmerja razvoj odnosov med družino in šolo v smeri partnerstva, v katerem si šola in dom delita odgovornost za razvoj in napredek učenca,

pravi Kalin (2009). Poleg največje možne mere sposobnosti strokovnjakovega vživljanja, ki je v polni meri prirojena in privzgojena že do odrasle dobe, je pri tej komunikaciji bistveno stalno preverjanje razumevanja podanih informacij pri starših in hkrati preverjanje našega razumevanja prejetih informacij v smislu: "Če sem vas prav razumel, pravite, da ...", česar pa se lahko posameznik priuči. Kljub vsemu bodo starši o tako delikatni temi, kot je možnost prešolanja otroka na program z nižjim izobrazbenim standardom, raje spregovorili s specialnim in rehabilitacijskim pedagogom, ki jim bo novi program znal predstaviti in povzeti postopke ob morebitni odločitvi za tovrstno potezo. Pri tem pa je pri dobri komunikaciji s starši bistveno timsko delo in podpora otrokovega razrednega učitelja.

4. Zaključek

Vsak starš si želi, da bo njegov otrok uspešen. Ko pride do težav in ko kljub izdatni pomoči strokovnjakov v šoli in staršev doma, morebiti še s pomočjo različnih inštruktorjev otrok v šoli ni uspešen, za mnoge starše to predstavlja veliko frustracijo, s katero se posamezniki različno soočajo. Starši otrok s posebnimi potrebami so ranljiva skupina, zato je komunikacija z njimi zares občutljivo področje, vprašanje nedoseganja minimalnih ciljev pa je še toliko bolj delikatno. Sposobnost vživljanja, iskren namen pomagati družini in pristen odnos z učencem so osnova za uspešno sodelovanje in starši morajo čutiti našo izdatno pomoč otroku in njim.

5. Literatura

Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Lepičnik Vodopivec, J. (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Magdalena Tehovnik je zaključila študij defektologije. Kot profesorica defektologije je izkušnje nabirala najprej na nižjih izobrazbenih standardih v šolstvu, deset let pa opravlja delo specialne pedagoginje v redni osnovni šoli v Preserjeh pri Radomljah. V Glasserjevi kakovostni šoli zaposleni dajejo poudarek odnosu med vsemi vključenimi v proces vzgoje in izobraževanja, upoštevajoč teorijo izbire in povezovalne navade. V tem okolju so zaposleni zato še bolj naklonjeni načinom dela z učenci, ki jih uvajajo v svetovalni službi, saj prispevajo k boljšemu počutju učencev v šoli in s tem tudi k splošnim boljšim rezultatom.

Šolanje na daljavo in samopodoba učno manj uspešnih učencev

Distance Learning and Self-image of Less Successful Students

Deja Tratnik

Osnovna šola Prežihovega Voranca Jesenice
deja.tratnik@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako se lahko z delom na daljavo motivira učno manj uspešne učence. Učenci z učnimi težavami imajo običajno znižano samopodobo, samospoštovanje ter samozavest. Pri učenki s splošnimi učnimi težavami in podpovprečnimi učnimi sposobnostmi se je spodbujalo njeno močno področje – ples. S svojimi sposobnostmi učenja plesa po video posnetkih je znanje prenesla tudi na sošolce. Pri tem je bila aktivno vključena v učno skupino, kjer je uspešno dosegala zastavljene cilje ter pridobivala na samozavesti s poučevanjem plesa sošolcev.

Ključne besede: delo na daljavo, ples, samopodoba, samozavest, učne težave.

Abstract

The article presents how distance learning can motivate less successful students. Students with learning difficulties usually have low self-esteem and self-confidence. A student with general learning difficulties and below-average learning abilities was encouraged in her strong field - dance. With her ability to learn how to dance after video recordings, she passed on all her dancing knowledge to her classmates. She was actively involved in the study group, where she successfully achieved the set goals and gained self-confidence by teaching dance to classmates.

Key words: dance, distance work, learning difficulties, self-confidence, self-esteem.

1. Uvod

Poučevanje na daljavo, ki ga je prinesla situacija z virusom, je na vseh udeležencih procesa pustilo velik pečat. Srečanje z novim načinom poučevanja je bilo za večino učiteljev popolna novost. Poleg učenja sodobnih tehnologij prenašanja znanja in komunikacije je prineslo tudi izzive, kako za delo motivirati učence z učnimi težavami. Najranljivejša skupina so bili tisti, ki niso opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami, so brez dodeljene dodatne strokovne pomoči in prihajajo iz socialno šibkega okolja, ki jim ne nudi opore, pomoči in spodbud za učenje.

V prispevku je predstavljena klasifikacija učnih težav in razvijanje samopodobe ter delo na daljavo z deklico, ki ima znižane učne sposobnosti. Poudarek je na razvijanju njenih močnih področij in posledičnem oblikovanju boljše samopodobe, samospoštovanja in samozavesti.

2. Učne težave

Pojem "učne težave" opredeljuje tiste otrokove težave, ki so povezane z učno neuspešnostjo. Kaj pa razumemo kot učno neuspešnost? Otrokova neuspešnost je lahko relativna (ko so njegovi dosežki nižji od pričakovanih glede na njegove sposobnosti, vendar to ne pomeni, da je negativno ocenjen) ali absolutna (ko je otrok negativno ocenjen).

Po šolski zakonodaji spadajo med učence s posebnimi potrebami tudi učenci z učnimi težavami: »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma poseben program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (Zakon o osnovni šoli, 1996, 2007, 11. člen; povzeto po Magajna idr., 2008).

Za učenca z učnimi težavami ni predviden individualizirani izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja. Zakon o osnovni šoli navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (Zakon o osnovni šoli, 1996, 2007, 12. člen; povzeto po Magajna idr., 2008).

Učne težave se pojavijo pri mešani skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Učnih težav se zato ne razume in v zvezi z njimi ukrepa samo z vidika posameznika, ki se (ga) uči, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se (ga) uči (Magajna idr., 2008).

Različnost učencev predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način. Temelj socialnega povezovanja tako postanejo individualne razlike in individual(izira)no delo z učenci (namesto prevladujoče skupinske norme in čezmerne skupinske rutine), kar vsakemu posamezniku poveča možnost, da se po svojih zmožnostih, vrlinah in znanju na svoj poseben, izviren način smiselno vključuje v družbeno skupnost. Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti (Magajna idr., 2008).

2.1 Trije osnovni tipi učnih težav

Magajna idr. (2008) učne težave otrok deli na tri osnovne tipe:

Tip 1

Pri prvem tipu so vzroki težav primarno v učenčevem okolju. V to skupino spadajo težave pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja in prikritega kurikula, težav, povezanih z večjezičnostjo in večkulturnostjo ali s trajnejšimi stresnimi dražljaji v otrokovem okolju.

Primeri:

- Šolsko okolje je po vrednotah, težnjah in navadah popolnoma drugačno od domačega.
- Stalni stresi v družinskem ali v razredu oz. šoli.
- Slabo obvladovanje jezika, v katerem poteka poučevanje.
- Pogosto izostajanje od pouka, menjavanje šol.

Tip 2

Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji dejavnikov (vzajemni interakciji) med posameznikom in okoljem. V posameznem otroku ali mladostniku so določeni notranji dejavniki, ki pomenijo večjo ranljivost, večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Vendar pa se bodo učne težave in neuspešnost odkrito pojavljale le, če okolje (metode, gradiva, klima ipd.) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno reševanje teh ranljivosti, posebnosti ali nagnjenosti.

Primeri:

- Otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami.
- Otroci z epilepsijo ali drugimi kroničnimi obolenji.
- Težave, ki nastopijo kot posledica vzgoje doma in/ali v šoli, ki je neusklajena z značilnostmi otrokovega osnovnega temperamenta.

Tip3

Pri tretjem tipu težav pa so vzroki primarno v posamezniku (nevrolška motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja itd.). Ta tip težav je običajno najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom bodo verjetno imeli težave in potrebovali bodo večje prilagoditve tudi v okoljih, ki so z običajnega vidika ustrezna. Največjo skupino tretjega tipa predstavljajo učenci z zmerno in predvsem hujšo obliko specifičnih učnih težav.

2.2 Splošne učne težave

Med splošne učne težave uvršamo učne težave zaradi motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, učne težave zaradi splošno upočasnjene razvoja (podpovprečne ali mejne intelektualne sposobnosti), čustveno pogojene težave pri učenju, učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije, učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, učne težave zaradi drugojezičnosti, učne težave zaradi socialno-kulturne drugačnosti in učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti. Za skupino otrok s splošnimi učnimi težavami se predvideva pomoč na ravni šole. Otrok s splošnimi učnimi težavami se tako ne usmerja z odločbo v t. i. "izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP)", ki poteka preko postopka usmerjanja in ga vodi Zavod RS za šolstvo na osnovi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Izjema so otroci s splošnimi učnimi težavami zaradi motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD). Na osnovi timske diagnostike in ob postavitvi diagnoze s strani pedopsihiatra (tj. otroškega psihiatra) in/ali otroškega nevrologa in/ali razvojnega pediatra so ti otroci lahko na osnovi odločbe, ki jo izda Zavod RS za šolstvo, usmerjeni v t. i. "izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP)". S tem pridobijo status "otrok s posebnimi potrebami". Prav tako so izjema otroci s splošnimi učnimi težavami zaradi splošno upočasnjene razvoja (podpovprečne ali mejne intelektualne sposobnosti). Za slednje se na osnovi odločbe, ki jo izda Zavod RS za šolstvo, utegne predlagati všolanje oz. prešolanje v t. i.

"prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom" (Magajna idr., 2008; povzeto po Učne težave – koraki pomoči in postopek usmerjanja).

2.3 Specifične učne težave

Specifične učne težave so težave, ki otroka ovirajo pri usvajanju osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja oz. pravopisa in računanja). Niso posledica motnje v duševnem razvoju (tj. znižanih intelektualnih sposobnosti), vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, čustvenih motenj ali neustreznih okoljskih dejavnikov. Med specifične učne težave uvrščamo na primer disleksijo, disgrafijo in diskalkulijo.

Težjim oblikam specifičnih učnih težav pravimo "primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU)". Otroke s težjimi oblikami specifičnih učnih težav se na osnovi odločbe, ki jo izda Zavod RS za šolstvo, usmeri v t. i. "izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP)". Pridobijo status "otrok s posebnimi potrebami". Preostalih otrok s specifičnimi učnimi težavami, ki ne zadoščajo kriterijem za PPPU, se ne usmerja v t. i. "izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP)", ker zaradi svojih blagih primanjkljajev ne potrebujejo poglobljene individualne obravnave (tudi ne zadoščajo kriterijem za status "otroka s posebnimi potrebami"). Za to skupino otrok s specifičnimi učnimi težavami se predvideva pomoč na ravni šole (Magajna idr., 2008; povzeto po Učne težave – koraki pomoči in postopek usmerjanja).

3. Samopodoba

Tema samopodobe me je zanimala že od nekdaj, saj je izredno pomembna za vsakega izmed nas. Veliko se govori o samopodobi otrok in mladostnikov, kako graditi boljšo samopodobo in kako pomagati tistim, ki imajo slabo samopodobo. V letih pridobivanja izkušenj pri delu s pisano družino učencev se je opazalo, da imajo učenci, ki so učno manj uspešni precej nižjo samopodobo v primerjavi z učno uspešnejšimi učenci. Velik izziv pri grajenju boljše samopodobe pa predstavljajo prav učenci s splošnimi učnimi težavami zaradi splošno upočasnjenega razvoja s podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi.

Kaj je samopodoba? To je skupek zaznav, misli in predstav o sebi, o tem kdo in kaj smo. Je vse tisto, kar si mislimo o sebi, svojih sposobnostih, lastnostih, o svojem telesu, možnostih v življenju, uspehih in neuspehih. To je posameznikovo doživljanje samega sebe (Kompore idr., 2006; povzeto po Sečkar, 2019).

Na razvoj samopodobe imajo velik vpliv naše pretekle izkušnje v življenju, uspehi, padci in odnosi okolice. Samopodoba je tako tesno povezana s samospoštovanjem in samozavestjo. Samopodoba je celota, katere del sta tudi samospoštovanje in samozavest. Slednja predstavlja, v kakšnem stiku smo s samim seboj, in nam postavlja vprašanja, zakaj smo takšni. Njen ključen pomen zasledimo pred dejanji, ko se sprašujemo, če smo tega sposobni in kako bi se izšlo. Del samozavesti predstavlja samozaupanje in vedenje o naših sposobnostih (Samospoštovanje, samozavest in samopodoba, b. d.; povzeto po Sečkar, 2019).

Samospoštovanje se vedno pojavi po dejanju, ko se ocenjujemo, kako nam je uspelo in kaj si o tem mislijo drugi; deluje kot nekakšno zrcalo, saj na naše samospoštovanje v veliki meri vpliva tudi mnenje drugih. Gre za lestvico uspešno/dobro proti neuspešno/slabo, se pravi je to vrednostni del naše samopodobe (Samospoštovanje, samozavest in samopodoba, b. d.; povzeto po Sečkar, 2019).

Samozavest in samospoštovanje sta v času otroštva in mladostništva na veliki preizkušnji. V tem obdobju so najbolj ranljivi prav učno manj uspešni učenci oz. učenci z učnimi težavami.

Otroci in mladostniki se srečujejo z vrsto razvojnih nalog, ki se dotikajo naslednjih psihosocialnih področij: iskanja lastne identitete; oblikovanje samopodobe; odnosa do lastnega telesa in oblikovanja spolne vloge; odnosov z vrstniki, s starši in drugimi avtoritetami; odnosa do prihodnosti; prilagajanja družbenemu okolju, ki zajema ustrezen vrednostni sistem, odgovorno socialno vedenje in lastna moralna načela (Kobal, 2000; povzeto po Sečkar, 2019).

Pomemben del samopodobe nam zgradijo drugi, saj vplivajo na našo konstrukcijo le-te. Drugi nam povedo, kakšni smo in kakšni naj bomo. Povedo nam, kaj pomeni, da smo taki in drugačni. Starši, sorodniki, vrstniki, znanci, učitelji konstruirajo že od malega našo podobo o sebi. Povedo nam, v čem smo dobri in v čem smo slabi. Izjave drugih se nam vtisnejo v našo samopodobo. Vsa ta sporočila učinkujejo na našo duševnost in postanejo del predstave, ki jo gojimo o sebi (Musek, 1993; povzeto po Sečkar, 2019).

Težnja vsakega posameznika je, da si zgradi čimbolj pozitivno samopodobo. Pomembno je, da ohranimo razmeroma pozitivno in čim manj negativne samopodobe, vzdrževanje ravnotežja med osebnimi uspehi in neuspehi ter med osebnimi pričakovanji in pričakovanji okolice. To je bolj pomembno kot doseganje pozitivne samopodobe. Dobro je tudi, če nam samopodobo potrdijo ljudje, ki so nam pomembni. Osnova pri oblikovanju samopodobe je ustvarjanje ravnotežja med tremi komponentami (Ule, 2005; povzeto po Sečkar, 2019):
značilnosti posameznika, ki so pomembne za podobo o sebi;
interpretacija, ki jo daje posameznik o teh značilnostih in vedenju;
njegove predstave o tem, kako reagirajo druge osebe, ko opažajo značilnosti ali reagirajo na posameznikovo vedenje.

3.1 Komponente samopodobe

Samopodobo lahko razdelimo na več komponent:

- telesna samopodoba,
- akademska samopodoba,
- socialna samopodoba,
- emocionalna samopodoba,
- družinska samopodoba (Dolar Boštinar, 2005; povzeto po Sečkar, 2019).

Učenci z nižjim učnim uspehom so v družbi pogosto označeni kot manj uspešni in manj sposobni, kar se posledično odraža v slabši učni samopodobi in zmanjšani motivaciji za učenje. Šolski neuspeh ima močan vpliv na celoten osebnostni razvoj otroka (Žibert, 2011; povzeto po Dolar Borštinar, 2015). Avtorica meni, da se otrok, ki ne izpolnjuje »splošnih meril uspešnosti«, počuti manjvreden, odrinjen in nesposoben, kar resno ogroža njegovo samospoštovanje in negativno vpliva na razvoj samopodobe.

Juriševič (1999; povzeto po Zlatečan, 2014) opozarja, da ni nujno, da bi šolska uspešnost prispevala k pozitivni samopodobi in da je bolj verjetna situacija, ko ponavljajoča se splošna neuspešnost vodi k manj pozitivni učni samopodobi. Za otrokovo samopodobo so najpomembnejše psihološke izkušnje, pridobljene v sklopu emocionalno-socialnega kurikulumu, ki otroku posreduje, kakšen je, koliko je vreden in kakšno mnenje imajo drugi o njem. Ocena, ki vpliva na samopodobo otroka, je torej vsota klasične ocene in ocene, pridobljene s primerjavo z drugimi. Pomemben vpliv na oblikovanje otrokove samopodobe ima v tem smislu povratna informacija učitelja, ki jo lahko le-ta posreduje na različne načine in ima

predvsem v prvih šolskih letih odločilno vlogo, saj otroka označuje ter izraža pričakovanja, ki jih ima učitelj do njega.

4. Šolsko okolje, delo na daljavo ter razvijanje samopodobe

V letošnjem šolskem letu sem bila razredničarka petemu razredu. Kot vsako leto je bila tudi to pred mano mešana skupina učenk in učencev z različnimi osebnostmi, sposobnostmi in narodnostjo. Poučujem na šoli, ki ima vključenih zelo veliko učencev priseljencev, katerih materni jezik ni slovenščina. Tako se z uradnim jezikom srečujejo večinoma le v šoli.

To šolsko leto pa nam je poleg barvite družčine učencev postregel tudi s poučevanjem na daljavo. Ta način dela nas je zelo prikrajšal za pristni osebni stik in razvijanje tistih ciljev, ki jim v šoli poleg poučevanja dajem velik pomen. To je oblikovanje povezane skupine učencev, ki bo njihova »šolska družina« še nadaljnjih nekaj let. Prijateljski, spoštljivi odnosi med učencem prinašajo boljše razredno vzdušje, sproščenost, nasmehi na obrazih otrok pa so predpogoj za prijetno delo in lažje doseganje učnih ciljev. Oblikovanje dobrih razrednih odnosov pa od učitelja zahteva še dodaten vložek, če je skupina heterogena po narodnosti, verskih prepričanjih in če je vanjo vključenih več učencev z učnimi težavami. Seveda je izziv, kako pri delu na daljavo dati učencem možnost, da se povežejo in zadovoljijo svoje socialne potrebe in občutek pripadnosti.

Šola je prostor, ki močno vpliva na razvoj otrokove samopodobe. Mnogi le v tem okolju dobijo občutek varnosti. V družbi sovrstnikov zadovoljujejo potrebo po zaželenosti in zaupanju, tu poleg doma pridobivajo pozornost in podporo. Ljudje smo socialna bitja in želimo biti del skupine, šolsko okolje pa je tisto, ki otroku na močan način pomaga graditi občutek, da lahko premaga vse težave in da je sposoben.

V oddelčni skupnosti bi izpostavila učenko, ki sem jo po naključju poučevala že drugič. Prvič sem se z njo srečala pred leti kot razredničarka prvega razreda. Deklica je bila všolana z zelo slabim predznanjem. Tekom šolskega leta je z veliko pomoči dosegla učne cilje in napredovala v drugi razred. Starši že takrat niso pristali na dodatno pomoč specialnega pedagoga v okviru šole, tako da je bila lahko deležna le individualiziranih pristopov, dopolnilnega pouka ter prilagojenih metod in oblik dela. Njen materni jezik prav tako ni slovenščina. Deklica je ponavljala drugi razred, potem pa napredovala vse do petega razreda s prej omenjeno pomočjo v okviru šole.

Njena samopodoba ter samozavest pa sta bili tu že precej načeti. Prvi tedni, ko smo bili še v šoli, so pokazali, da težko sledi tempu dela, učna neuspešnost se je kazala pri vseh predmetih. Tudi sošolci so večkrat glasno izražali, da ona tega zagotovo ne zmore, ne zna ipd., čemur je glasno pritrjevala tudi sama. Žal smo bili pri ponovnem poskusu, da bi se starši strinjali s pomočjo specialne pedagoginje, neuspešna. Tako je bila vključena v dopolnilni pouk, imela je individualno obravnavo in veliko pomoči v okviru pouka. A kopičile so se negativne ocene.

Deklica ima splošne učne težave in podpovprečne učne sposobnosti. Uspešna pa je pri športu, sploh ples je tisto področje, kjer uživa in »blesti«. Med aktivnimi odmori me je tako večkrat prosila za glasbo, da je lahko plesala. Kmalu se je ugotovilo, da ima zelo dober občutek za ritem, korake in oblikovanje koreografije.

Sledilo je šolanje na daljavo. Kot že omenjeno na začetku, je bila ta situacija na nek način najbolj neugodno ravno za učence, ki imajo splošne učne težave, podpovprečne sposobnosti in nestimulativno domače okolje. Pouk na daljavo smo dnevno izvajali preko videokonference.

Omenjena deklica se je vedno prijavila, vendar aktivno ni sodelovala. Naloge je sicer dokaj redno oddajala, a je bilo videti, da ji razumevanje nove učne snovi povzroča velike težave.

Z učenci smo dnevno izvajali različne »izzive«, katerih namen je bil predvsem vnašanje zabave v dnevno rutino sedenja za računalnikom. Naloge so bile različne, od umetniških, gibalnih, raziskovalnih, ki so jih opravljali individualno, v parih ali skupinsko. Želja je bila, da ohranijo stik s sošolci vsaj v virtualni obliki.

Omenjeni učenki je bil največkrat dan plesni izziv. Poslane so ji bile različne vnaprej posnete koreografije ob aktualni glasbi. Koreografij se je hitro naučila in se posnela. Posnetke njenih plesov sem ob dovoljenju staršev učencem predvajala na videokonferencah. Sošolci so bili navdušeni, saj je uspela osvojiti res zahtevne gibe v kratkem času. Postala je plesna »zvezda« oddelka.

Proti koncu karantene pa smo deklico vprašali, če bi sprejela dodaten izziv. Želeli smo, da se nauči plesno koreografijo ob posnetku, potem pa ob povratku v šolo ples nauči še sošolce. Nalogo je sprejela z veseljem. Ob povratku v šolo smo tako odmore izkoristili za učenje plesa. Deklici je šlo odlično. K sodelovanju je pritegnila vse sošolke in tudi nekaj fantov. Na koncu smo posneli koreografijo štirih deklet in jo uporabili kot prispevek našega oddelka na prireditvi ob dnevu državnosti.

5. Zaključek

Učenka, omenjena v prispevku, ni zaključila petega razreda. Žal je bi njen učni uspeh negativen. Smo pa dosegli z omenjenimi dejavnostmi, da se je z učenci v oddelku bistveno bolj povezala.

Želeli smo, da bi z dejavnostmi, ki jih ima rada, doživljala občutke uspešnosti in da bi pridobila zaupanje v lastne sposobnosti. S sošolci je s pomočjo plesa sklenila boljšo povezanost. Bila je najpomembnejša udeleženka v tem procesu, dobila je potrditev in doživela spoštovanje.

Menimo, da se učence, ki imajo učne težave in posledično nižjo samopodobo, s primernim vključevanjem lahko dodatno motivira za delo in spodbuja k oblikovanju boljše samopodobe. Pozitivne ali dobre samopodobe ni zlahka doseči. Pridobiva si jo z aktivno vlogo v svojem življenju. Učitelj ima možnost, da z učenci ustvarja sprejemajoč in spoštljiv odnos, pomaga jim postavljati cilje in jih usmerja pri njihovem uresničevanju. Učencem z različnimi načini pomaga, da sami sebe spoštujejo in sprejemajo ter jih spodbuja k sodelovanju, sprejemanju različnosti in prijateljstvu.

Omenjen način vključevanja učenke je na videz majhen, a je bil v njenih očeh resnično velik.

6. Literatura

- Dolar Borštnar, M. (2015). *Samopodoba mladostnikov z lažjo motnjo v duševnem razvoju v povezavi s socialnimi dejavniki (magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovi šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Sečkar, J. (2019). *Samopodoba učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z vrstniki brez težav (magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Učne težave – koraki pomoči in postopek usmerjanja (2017). Pridobljeno s <https://www.center-motus.si/ucne-tezave-usmerjanje-otrok/>.

Zlatečan, A. (2014). *Samopodoba učencev osnovne šole s prilagojenim programom v primerjavi z učenci redne osnovne šole (diplomsko delo)*. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.

Žibert, S. (2011). *Vpliv samopodobe na osebnost in učno uspešnost učenca*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.

Kratka predstavitev avtorice

Deja Tratnik, po izobrazbi prof. razrednega pouka. V šolstvu zaposlena 19 let, zadnjih 17 let na OŠ Prežihovega Voranca Jesenice, kjer poučuje 5. razred. V pouk poskuša vnašati novosti s študijskih skupin, seminarjev, tečajev in lastnih raziskovanj, predvsem s področja psihologije.

Poučevanje otrok z avtizmom (moja osebna izkušnja)

Teaching Children with Autism (My Personal Experience)

Bojan Bokalič

*Osnovna šola Venclja Perka
bojan.bokalic@gmail.com*

Povzetek

V Sloveniji je še vedno prisotna precejšnja nepoučenost o avtizmu. Avtizem je ena izmed najhitreje naraščajočih motenj in verjetno bodo kmalu v vsako slovensko šolo vključeni otroci in mladostniki z avtizmom. Za lažje vključevanje na delo v šoli je tem otrokom potrebno zagotoviti različne prilagoditve. Delo z otroki s posebnimi potrebami zahteva veliko potrpežljivosti, vztrajnosti, prilagajanja in razumevanja. Članek prikazuje avtorjeva spoznanja in izkušnje o delu z otrokom z Aspergerjevim sindromom na področju športa. Izkušnje pridobljene pri delu z učiteljem, so učenki omogočile izboljšati socialne interakcije tudi na drugih področjih.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom, avtizem, delo v oddelku, osebna izkušnja.

Abstract

In Slovenia, there is still a considerable lack of knowledge about autism. Autism is one of the fastest growing disorders and soon every school in Slovenia will likely include children and adolescents with autism. Several adjustments have to be made to enable such students to function optimally in the classroom. Working with children on the autism spectrum requires a great deal of patience, persistence and understanding. This article highlights the author's experiences and knowledge gained from working with a child with Asperger's syndrome in the field of sports. The experiences gained from this interaction have also helped the student improve social interactions in other areas.

Keywords: Asperger's syndrome, autism, personal experience, working in the classroom.

1. Uvod

Avtistična motnja je kompleksna razvojna motnja, ki se začne v obdobju malčka in se kaže predvsem v spremenjenem vedenju na področjih socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije in imaginacije. Pri avtistični motnji (AM) govorimo o spektru, saj otroka z avtističnimi motnjami družijo simptomi, ki se lahko individualno izražajo zelo različno, zato tudi v obravnavi otrok z avtističnimi motnjami ne moremo zagovarjati enotne metode, pristopa ali prilagoditve za vso populacijo, temveč se vedno prilagajamo posamezniku in njegovi manifestaciji motnje s ciljem naučiti ga veččin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje.

Za otroke z avtističnimi motnjami je značilna trojica glavnih znakov: motnja v socialni interakciji in v komunikaciji pomembno oziroma ponavljajoče se zoženje interesov in stereotipno vedenje. Motnja v socialni interakciji in komunikaciji se kaže v odsotnosti ali pomanjkanju razvoja spontane socialne interakcije, govorno-jezikovne komunikacije in neverbalne komunikacije (Berložnik et al., 2014).

1.1 Aspergerjev sindrom ali Aspergerjeva motnja

Aspergerjev sindrom (AS) je razvojna motnja, ki sodi v skupino avtističnih motenj. AS se od otroškega avtizma razlikuje po razmeroma dobro ohranjenih jezikovnih in miselnih zmožnostih otrok v prvih treh letih razvoja. Pogosto to motnjo opisujejo kot avtizem brez motnje v duševnem razvoju ali blagi avtizem z visokimi sposobnostmi. Strokovnjaki so prepričani, da je AS pogostejši od klasičnega avtizma, in vse več je odkritih in diagnosticiranih posameznikov, ki jih prej nikoli ne bi prepoznali kot osebe z avtizmom.

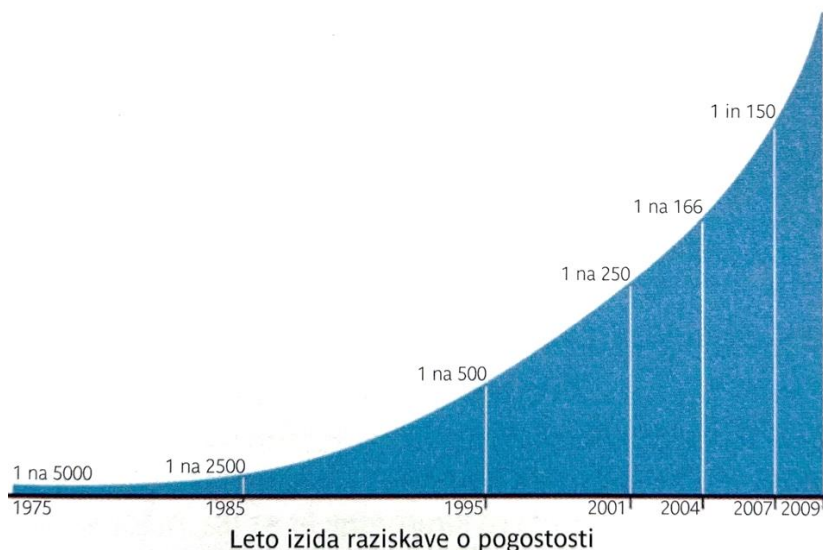
Osebe z AS so lahko motivirane za druženje, si želijo stikov z drugimi, vendar je njihova komunikacija nenavadna. Otrok z AS lahko sogovorniku pripoveduje vse podrobnosti o alarmnih napravah, mikroprocesorjih, žuželkah, gasilnih aparatih – ob tem pa ne vpraša, kako je vrstniku ime, čeprav je z njim preživel čudovito popoldne.

Motorika oseb z AS je lahko okorna, drža telesa nenavadna, manj se vključujejo v gibalne igre vrstnikov, lahko so počasni pri opravilih, ki zahtevajo spretnost rok (pisanje v šoli, striženje s škarjami, zapenjanje gumbovin podobno). Zato potrebujejo veliko podpore pri vključevanju v družbo vrstnikov in veliko podpore pri učenju, da lahko čim boljše izkoristijo svoje potencialne (Jurišić D., 2016).

1.2 Podatki in dejstva o avtističnih motnjah (AM)

V povprečju otroci dobijo diagnozo AM med četrtem in pol in petim letom in pol, čeprav ima večina teh otrok (51–91 %) izrazite težave pred tretjim letom starosti. Otroci z AS so v povprečju diagnosticirani pri starosti šest let in dva meseca. Povsem zanesljivo bi lahko AM diagnosticirali pri otrocih ob drugem letu starosti, kar bi jim omogočilo tudi učinkovitejšo zgodnjo obravnavo in s tem boljši izid.

V zadnjem desetletju se pogosto omenja naraščanje števila oseb z AM v različnih delih sveta. Danes velja, da je na 10.000 oseb približno 147 oseb z AM. Povečanje števila AM strokovnjaki pojasnjujejo z razširjanjem diagnostičnih meril, s spreminjanjem diagnostičnih oznak, z razpoložljivostjo storitev in zavedanjem o AM med strokovnjaki, starši in laično javnostjo.



Slika 1: Naraščanje pogostosti AM (vir: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>)

Naraščanje števila oseb z AM pomeni tudi načrtovanje več oblik pomoči. Še pred dvajsetimi leti je veljalo, da gre za redko motnjo. Takrat so številni profesorji in ravnatelji kar zamahnili z roko ob omembi avtizma. Danes je to število takšno, da tudi zato zahteva dobro pripravljene učitelje in vzgojitelje. Naraščanje števila vseh otrok s posebnimi potrebami je predmet številnih razprav – strokovnih, političnih, laičnih – ne le v Sloveniji, ampak tudi drugje po svetu (Jurišić D., 2016).

2. Študija primera

Ko prvič prideš v oddelk podaljšanega bivanja v tretjem razredu, se takoj počutiš drugače kot v telovadnici. Najprej opaziš precej več otrok v razredu pa tudi medsebojna komunikacija med učenci in učiteljem je precej drugačna. Zelo hitro sem spoznal, da se delo v oddelku podaljšanega bivanja močno razlikuje od mojega dela v telovadnici. Tam imamo določena pravila, ki jih morajo učenci upoštevati tudi zaradi varnosti. Podaljšano bivanje ni del rednega pouka in poteka popoldne, zato so učenci bolj sproščeni.

V oddelku je tudi učenka, ki je bila že nekaj let vodena v ambulanti za avtizem, kjer je bila postavljena diagnoza spektroatistična motnja (sindrom Asperger).

Ob psihološkem pregledu deklice so ob povprečnem spoznavnem razvoju ugotovili težave na področju grafomotorike in uravnavanja in vzdrževanja pozornosti. Dosežek na preizkusu nebesednih intelektualnih sposobnosti je bil v nadpovprečnem območju. V vedenju so se kazale posebnosti na področju komunikacije, recipročne socialne interakcije, prisotni so bili usmerjeni interesi (kaže se zmeren primanjkljaj), kar so značilnosti avtističnega spektra.

Že prvo uro sem opazil, da se učenka razlikuje od ostalih učencev. Bila je bolj tiho, sedela je sama, ni se kaj dosti obremenjevala z okolico. Zelo rada se je ukvarjala s plišastim ptičkom, ki ga je poimenovala Poldi.

Takoj na začetku šolskega leta sem si postavil cilje, da:

- učenko poskušam čim bolj integrirati v delo v oddelku,
- učenka izgubi strah pred velikim zaprtim prostorom (učenka do tedaj ni hodila v telovadnico),
- učenka izgubi strah pred zvonjenjem v telovadnici.

2.1 Beleženje napredka

Učenka do najinega prvega srečanja nikoli ni vstopila v telovadnico. V času, ko so imeli njeni sošolci šport v telovadnici, je ona dobila drugo zaposlitev. Ko sem prvič prišel v njen razred, je deklica sedela sama, se igrala s plišasto igračo in okolici ni posvečala nobene pozornosti. Za naše naslednje podaljšano bivanje sem kot športni pedagog pripravil različne aktivnosti v telovadnici. Čeprav sem vedel, da ima učenka določene prilagoditve, nisem pričakoval, da ne bo hotela vstopiti v telovadnico. Po pogovoru z njeno razredničarko sem izvedel, da v času pouka deklica po lastni želji še nikoli ni bila v telovadnici. Po mojem daljšem prigovarjanju je deklica s svojim oddelkom naposled odšla noter. Kmalu sem izvedel, da je eden od vzrokov njene bojazni pred obiskom telovadnice tudi glasen šolski zvonec. Na začetku sem težavo reševal tako, da sem se ob zvonjenju z učenko glasno pogovarjal in tako preusmeril pozornost. Njen strah pred šolskim zvoncem je po približno dveh mesecih izvođenel.

Prvih nekaj ur je bila učenka neodzivna. Sedela je na klopi in se igrala s ptičkom Poldijem in se ni kaj dosti zmenila za dogajanje v okolici. Ostali učenci so plezali po letvenikih, metali na koš, igrali badminton ... Glede na to da so bili to učenkini prvi obiski telovadnice, sem ji namerno pustil čas, da se prilagodi novemu okolju.

Po približno enemu mesecu sem presodil, da se je deklica novemu okolju privadila. Želel sem jo vzpodbuditi h kakršnim koli aktivnostim, zato sem jo vprašal, če bi z menoj igrala badminton. Učenka je na moje veliko presenečenje odgovorila pozitivno. Že takoj na začetku sem ugotovil, da igre še nikoli ni igrala – ni poznala pravil niti ni znala pravilno prijeti loparja. Sprva sem ji zato pokazal pravilno držo loparja in razložil cilj igre – žogica ne sme pasti na tla.

Od takrat naprej sva vsako uro, ki smo jo preživeli v telovadnici, ves čas igrala badminton. Ker so bili to njeni prvi koraki igre badmintona, je bila žogica več na tleh kot v zraku. Pri pobiranju žogic s tal sem se kmalu soočil še z eno nenavadno situacijo. Navada pri igri je, da žogico s tal pobere tisti igralec, ki ji je bližje, v najinem primeru pa sem večino žogic pobral jaz, saj so po njenem mnenju žogice »gledale mene«. Ko sem jo vprašal, kaj to pomeni, mi je razložila, da je gumijasti del žogice obrnjen proti meni. Spomnim se primera, ko je žogica padla na tla pri njenih nogah. Pričakoval sem, da bo deklica žogico pobrala sama, pa mi je rekla, naj jaz pobrem žogico, saj gleda mene.

Zelo me je presenetila dekličina vztrajnost pri igri badmintona. Pričakoval sem, da se bo učenka po nekaj udarcih naveličala igre in se ponovno začela igrati s svojo igračo. Do tega ni prišlo, saj je že na začetku vseh prihodnjih ur željno pričakovala igro badmintona. Čeprav je bil njen napredek zelo počasen tudi po več mesecih, to učenke ni oviralo pri nadaljnji igri.

Po določenem času so tudi ostali učenci želeli igrati z mano, vendar deklica tega nikomur ni dovolila. Kot pedagog sem to sprejel, saj sem vedel, da deklica potrebuje več časa, da se prilagodi na novo situacijo. Tudi njeni sošolci so bili ob tem relativno razumevajoči. Po nekaj mesecih je igranje z mano končno dovolila tudi drugim, vendar je vsakemu dovolila samo deset udarcev, ki jih je vestno štela. Proti koncu šolskega leta sem presodil, da je učenka pripravljena tudi na igro z drugimi učenci. Spodbudil sem jo, da poskusi igrati tudi z njimi, kar je sprejela. Za razliko od najine igre so igre z njenimi sošolci trajale precej manj časa.

Situacija, s katero sva se soočala med igro, je bilo tudi zvonjenje šolskega zvonca, ki jo je na začetku izjemno motilo. Tudi med samo igro je učenka prenehala z udarci in se posvečala zvoncu. To sva rešila tako, da sva štela udarce. Deklico je štetje zamotilo in ni bila več tako pozorna na šolski zvonec. Proti koncu šolskega leta je zvonec tudi preslišala.

Tekom šolskega leta sva z učenko razvila prav poseben odnos. Za precejšen dosežek sem si štel, ko mi je učenka za paziti dala ptička Poldija. Da je to redkost, sem izvedel, ko sem videl, da ga je v roke vzela neka druga učiteljica, učenka pa ji je igračo izpulila iz rok in jo z njo nekajkrat udarila po glavi.

3. Zaključek

Poznamo veliko učinkovitih postopkov poučevanja in podpore otrok z avtizmom. Z uvajanjem z dokazi podprtega poučevanja smo še na začetku. Vsi, ki smo v stiku z osebami z avtizmom, želimo razumeti potrebe posameznika in njegove družine ter tako vplivati na izkušnje drugih. Kljub številnim nejasnostim imamo danes več odgovorov na svoja vprašanja, kot smo jih imeli še pred desetletjem.

V mojem primeru sem se učil z ure v uro. Skozi svoje dolgoletne izkušnje sem spoznaval različne metode in oblike dela z otroki s posebnimi potrebami. Ker vem, da ima vsak otrok svoje posebnosti, sem se odločil, da bom v interakciji z učenko ravnal intuitivno.

Na koncu sva imela z deklico zelo pristen prijateljski odnos. Potrebno je poudariti, da njen napredek ni potekal linerano. Ko je imela slab dan, sem bil še posebej pozoren na njene potrebe in pobral še malo več žogic, ki so »gledale mene«.

Čeprav je učenka naredila velik napredek v telovadnici, se ta ni končal tam. Na koncu šolskega leta se je deklica počasi začela vključevati v ostale aktivnosti oddelka, česar prej ni počela.

Kot športni pedagog sem na lastni koži ponovno spoznal, da se učimo celo življenje ter da lahko ob pravilnem delu in veliko mero potrpežljivosti dosežemo ogromen napredek ne glede učenčeve težave.

Vsem pedagogom, ki se bodo znašli v podobni situaciji, svetujem predvsem veliko potrpežljivosti, vztrajnosti in prilagajanja z ure v uro. Čeprav je proces v določenih trenutkih zahteven, je zadovoljstvo tako učenca kot učitelja ob koncu šolskega leta tega vredno.

4. Literatura

- Berložnik, N. et al. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Delaney, T. (2010). *101 games and Activities for Children with Autism, Asperger's, and Sensory Processing Disorders*. Združene države Amerike: samozaložba.
- Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra*. Maribor: Center Društvo za avtizem.
- Jurišič D., B. (2016). *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika.

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.

Primer obravnave petošolca z dispraksijo

Supporting a Fifth-grade Student with Dyspraxia

Jana Nusdorfer Recek

*Osnovna šola Gornja Radgona, Podružnična šola dr. Janka Šlebingerja
jana.nusdorfer-recek@gros-radgona.si*

Povzetek

Obravnava otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v času izobraževanja na daljavo za strokovne delavce predstavlja poseben izziv. Ta način dela je imel precej omejitev, zato je bilo potrebno dobro premisliti, katere vidike pomoči postaviti v ospredje po vrnitvi v šolo. Prispevek prikazuje obravnavo učenca z dispraksijo v obdobju po zaključku šolanja na daljavo. V prvem delu opredelimo, kaj dispraksija je in opišemo značilnosti učenca, nato predstavimo treninge pomoči. Kljub časovnim omejitvam ocenjujemo, da je bil trening učinkovit.

Ključne besede: dispraksija, specifične učne težave, strategije pomoči, vrnitev v šolo.

Abstract

Supporting children with deficits in individual areas of distance learning represents a particular challenge for educators. This way of working had quite a few limitations, therefore it was necessary to think carefully about which aspects of help to bring to the forefront after returning back to school. The paper represents the educator's support of a student with dyspraxia after the end of distance learning. In the first part, we define dyspraxia and describe the characteristics of the student, later we present support trainings. Despite the limited time, we estimate that the training was effective.

Keywords: back to school, dyspraxia, learning strategies, specific learning difficulties.

1. Uvod

V času izobraževanja na daljavo so bili učenci, ki so usmerjeni v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v veliki stiski. Vajeni pomoči in usmerjanja s strani specialnega pedagoga v šoli so ostali tako rekoč sami. Pomoč, ki se je učencem nudila na daljavo, ni enakovredna pomoči, ki jo dobijo v šoli, zato je bilo potrebno dobro razmisliti, kako učence v dani situaciji voditi in katerim ciljem individualiziranega programa slediti. Posebej skrbno je bilo potrebno izbrati dejavnosti tudi po vrnitvi v šolske klopi.

V prispevku predstavimo pomoč učencu, ki je opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – dispraksija in disleksija. Osredotočimo se na vidike pomoči, ki smo jih učencu nudili na področju sproščanja in koordinacije motoričnih dejavnosti po vrnitvi v šolske klopi od februarja 2021 do junija 2021.

2. Specifične učne težave

V šolskih prostorih se srečujemo z zelo raznolikimi posamezniki in skupinami učencev. Pri nekaterih potekata šolanje in razvoj normalno ali celo nad povprečjem, pri drugih ju ovirajo zunanji (socialni, ekonomski) dejavniki, pri tretjih pa nekateri notranji dejavniki. Ti otroci se srečujejo z določenimi učnimi težavami, ki jih navadno sami ne zmorejo premostiti.

Učne težave delimo na splošne in specifične. Specifične učne težave delimo v dve skupini:

1. Specifični primanjkljaji na ravni slušno-vizualnih procesov: povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, povezane s področjem jezika.
2. Specifični primanjkljaji na ravni vizualno-motoričnih procesov: povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (spacialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija), pa tudi področju socialnih veščin (Magajna, Kavkler, Čacinovič-Vogrinič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

Pri težjih oblikah specifičnih učnih težav govorimo o primanjkljajih na posameznih področjih učenja. Prav ti otroci so usmerjeni v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

2.1 Dispraksija

Dispraksija je nevrološko pogojena motnja procesov načrtovanja motorične dejavnosti, usvajanja motoričnih veščin in izvajanja naučenih motoričnih veščin. Povezana je s težavami v jezikovnem, zaznavnem in miselnem funkcioniranju. Pomembno vpliva na izobraževalno uspešnost učenca pri različnih predmetih: slovenski jezik, matematika, tehnični pouk itd. Težave se kažejo na področju fine in grobe motorike ter na področju motorike govoril (Nagode, 2008).

L. Magajna idr. (2008) predstavi učence z dispraksijo kot zelo heterogeno skupino, pri kateri splošni razvojni zaostanek ni prisoten. Nižje dosežke dosegajo predvsem na področju športa, tehničnega pouka in likovne vzgoje, pisanja ipd. Najpogosteje jo opisujemo z okvaro ali nezrelo organizacijo gibanja, lahko pa so primanjkljaji tudi v zaznavanju ter miselnem in jezikovnem delovanju. Vzroki za nastanek so neznani, saj učenci nimajo očitnih nevroloških okvar. Pojavnost pri dečkih je štirikrat večja. Polovica otrok z dispraksijo ima tudi disleksijo.

M. Kavkler (2003) zapiše, da je dispraksija definirana kot oškodovanost višjih kortikalnih procesov, ki vplivajo na načrtovanje in izvajanje naučenih, voljnih in namenskih gibov ob normalno razvitih refleksih, moči, tonusu, koordinaciji in čutilih. Ti otroci imajo normalne intelektualne sposobnosti, težave pa se pojavljajo pri učenju motoričnih veščin (hranjenje z vilicami in nožem, težave z razločnim govorom, s plesom, kolesarjenjem, pisanjem itd.). Dispraksija lahko vpliva na katerokoli ali na vsa področja otrokovega razvoja, vse od fizičnega, intelektualnega, emocionalnega, socialnega, jezikovnega do senzornega razvoja. Prav zato prizadene normalen proces učenja in povzroča učne težave.

V laični javnosti je dispraksija bolj poznana kot sindrom nerodnega otroka. T. Filipčič (2006) zapiše, da so otroci med vrstniki označeni kot nerodni, izogibajo se športu, pogosto padajo. Zaznati je težave na področju pozornosti in koncentracije.

3. Predstavitev učenca

Deček obiskuje 5. razred. Prihaja iz družine z več otroki. Zaposlen je le oče. Dečkove organizacijske spretnosti so slabo razvite. Spremljajo ga težave na področju fine motorike (obvladovanje vrstice, drža pisala, črte, orientacija na sebi, ploskvi), skrbi zase in svoje šolske potrebščine, kratkotrajne koncentracije. V nižjih razredih je kazal šibko telesno, senzorično, jezikovno ter bralno pripravljenost za šolsko delo. Težave so se kazale tudi na področju samostojnosti (pri oblačenju, predvsem zapenjanje zadrge in obuvanje čevljev). Zaradi počasnega in napačnega oblačenja porabi veliko časa za pripravo na pouk športa. Tega predmeta ne mara. Pri pisanju in sedenju ga spremljata neustrezna drža telesa. Za pisanje uporablja levo roko. Zaznati je tudi drobn motorični nemir, ki se kaže v neprestanem presedanju, pozibavanju na stolu, mečkanju robov zvezkov in oblačil ter grizenju pisal. A. Gamsler (2011, str. 217) navaja: »Učenci zaradi težav s senzorno integracijo čutijo konstantno potrebo po dotikanju in manipuliranju s predmeti, žvečijo robove svojih oblačil ali svinčnikov. Na ta način skuša otrok uravnovežiti centralni živčni sistem in sprostiti nakopičeno energijo, ki se je nabirala skozi neuspele poskuse kontroliranja motoričnih dejanj. Najbolj je to opazno v situacijah, ki zahtevajo dobro pozornost ali daljše sedenje.« Kot močno področje pa lahko izpostavim dobre številske predstave, opazovanje podobnosti in razlik.

3.1 Vrnitev v šolo

Ko se je učenec po zaključku šolanja na daljavo vrnil nazaj v šolske klopi, smo pregledali, katerih vidikov pomoči, ki jih je v individualiziranem programu oblikovala strokovna skupina v začetku šolskega leta, ni bilo mogoče obravnavati v okviru izobraževanja na daljavo.

Ena izmed dejavnosti, ki jo je bilo na daljavo težko nadzorovati, je bilo pisanje. Učenec je imel že pred pričetkom epidemije velike primanjkljaje na tem področju, zato je bilo pričakovati, da so se v tem času le še povečali. Iz njegovih osnovnih primanjkljajev so izhajale tudi težave z nemirnostjo in odkrenljivo pozornostjo. Čutiti je bilo stisko in zaskrbljenost. Zato je bilo pomembno, da smo čas namenili tudi temu.

4. Obravnava

V nadaljevanju opišemo različne treninge pomoči. Treningi so se izvajali ob začetku ure dodatne strokovne pomoči v zelo omejenem časovnem obsegu. Želeli smo, da izhajajo iz prijetnih situacij. Pri tem smo sledili naslednjim ciljem:

- Postopno izboljšati finomotorične dejavnosti in zapis do mere, da bo berljiv oz. mu bo omogočal učenje iz lastnih zapisov.
- Postopno zmanjšati notranjo napetost in spodbuditi sproščanje učenca.

4.1 Zavezovanje vezalk

Kot eno izmed dejavnosti, ki bo pripomogla k razvoju finomotoričnih spretnosti, smo izbrali zavezovanje vezalk. Pred aktivnostjo je izvedel kratko dejavnost imitacije nekih dejanj (masaža prstov, igranje klavirja ipd.). Nato je sledilo zavezovanje vezalk. Učenec je bil obrnjen stran od mize, tako da je imel pred seboj dovolj prostora. Pri učencih z dispraksijo je pomembna sočasna demonstracija in verbalno usmerjanje. Najprej na sebi in nato še na učencu demonstriramo in

opišemo, kako si vezalke ovije okrog pasu, med tem ko sedi (slika 1). V pomoč mu je bilo, da sta bili vezalki različnih barv, saj mu je to pomagalo pri prepletanju. Z opisano vajo izboljšujemo motorično načrtovanje in vizualno-motorično koordinacijo.



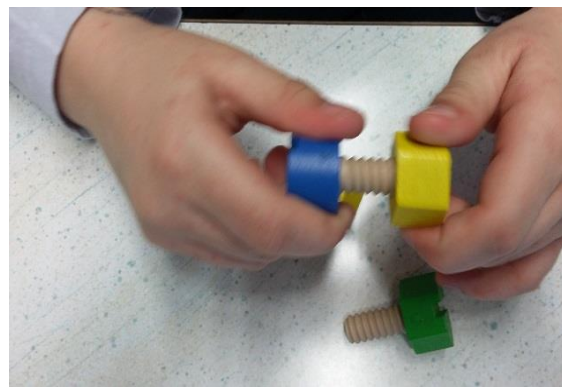
Slika 1: Zavezovanje vezalk

4.2 Trening za avtomatizacijo pisanja

Pred začetkom vaj pisanja si je učenec vsakič najprej ogrel prste z različnimi vajami za razvoj drobnih gibov in mišičnega tonusa v prstih in rokah. Izmenjal je vaje »prstne gimnastike«, kjer se je najprej s palcem ene roke, nato pa še druge dotaknil vseh prstov: palec-kazalec, palec-sredinec, palec-prstanec in tako naprej v obeh smereh. Prste si je ogreval tudi z vajo s pomočjo elastike, ki je bila nameščena med dvema prstoma ene roke (palec-kazalec, palec-sredinec, palec-prstanec, palec-mezinec) in jo je natezal (slika 2). Užival je tudi ob navijanju vijakov (slika 3).



Slika 2: Natezanje elastike



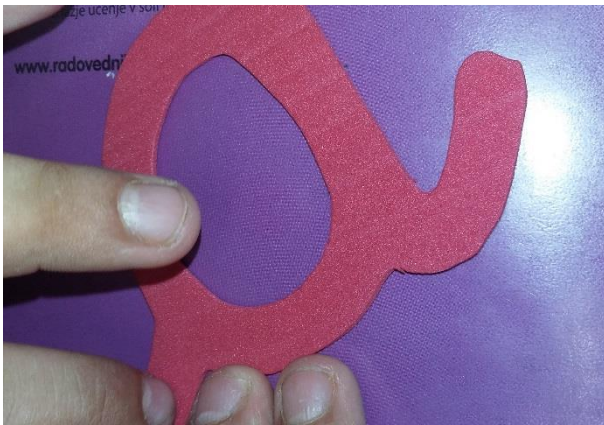
Slika 3: Navijanje vijakov

Ker ima učenec težave s presedanjem, zibanjem in ležanjem na mizi, je pomembno, da najprej usvoji pravilno sedenje. Pokazali smo mu, kako izmerimo in določimo pravilno razdaljo med glavo in papirjem (slika 4): komolec postavimo na papir, ki leži na mizi. Prste stisnemo v pest in komolec dvignemo v višino nosu.



Slika 4: Merjenje razdalje med glavo in papirjem (Mernik, 1999)

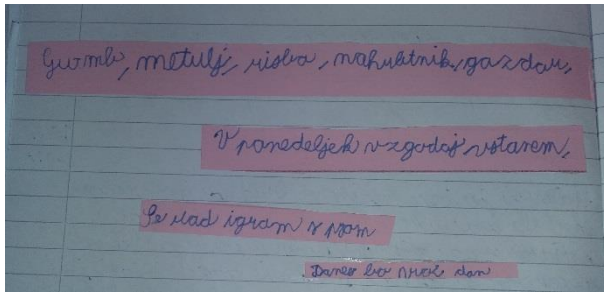
Sledile so vaje zapisa kritičnih črk, tako da je utrjeval podobo posamezne črke z vlečenjem prsta po moos peni (taktilne črke), pri tem pa je najprej s pomočjo, nato pa samostojno opisoval korake zapisa posamezne črke (slika 5). Med izvajanjem vaje je bilo pomembno, da smo sedeli poleg in ne nasproti učenca, saj gre za dečka, ki za pisanje uporablja levo roko.



Slika 5: Tipanje črk iz moos pene

Na eni strani so imele črke zareze tako, da je lažje prepoznal pravo smer črke. Izmed črk je izbral tiste, za katere je ocenil, da so zanj najbolj kritične pri zapisu. Samostojno je izbral »ustrezne« črke. Sledilo je še utrjevanje črk na listu. Najprej je utrjeval posamezne črke, nato pa kombinacijo več črk.

Da je lahko pridobil izkušnjo, kako pomembno je pisati v omejeni prostor (vrstico), je izvajal vajo pisanja na različno široke trakove (slika 6). Tako je besede najprej zapisoval med širše trakove in nato med vedno ožje.



Slika 6: Pisanje na trakove

Kljub zelo omejenemu času, ki smo ga imeli na voljo, se je zapis posameznih črk izboljšal. Razmaki med črkami in besedami so postali bolj enakomerni. Ostalo je razhajanje v kvaliteti zapisa pri individualnih dejavnostih in pri pouku, saj je pri slednjem moral pozornost umeriti v več aktivnosti hkrati.

4.3 Sproščanje napetosti

Strategije za sproščanje napetosti so bile po vrnitvi v šolske klopi zelo pomembne. V preteklosti je učenec že uporabljal manjšo mehko blazinicco, ki jo je lahko mečkal in na ta način sproščal napetost zlasti pred oz. med ocenjevanji. Navadno jo je imel pospravljeno kar v žepu.

Ker se učenec veliko preseda in pozibava na stolu, je preizkusil sedenje na terapevtski žogi. Žoga je ravno prav velika, da z nogami seže do tal in ima pri tem primerno višino mize. Omogoča mu vzravnano sedenje in ravno dovolj zibanja. Preprečuje pa mu neprestano presedanje, ki je bilo sicer prisotno pri sedenju na stolu, ki ni bilo zgolj moteče, temveč je hkrati neprestano odvracalo učenčevo pozornost.

Kot dober način sproščanja napetosti se je izkazala tudi vodena vizualizacija. Dečku smo pojasnili, kaj pomeni in kako poteka. Sprva mu je izvajanje aktivnosti z zaprtimi očmi predstavljalo napor, stres. Predstavljalo mu je nekaj, pri čemer ne more nadzorovati situacije. Vendar so mu potem prijetne zgodbe, ki jih je poslušal, pomagale pri sproščanju.

K sproščanju je pripomoglo tudi sestavljanje sestavljanke (slika 7). Po besedah dečka jo je bilo nemogoče sestaviti, sploh, če v obzir vzamemo njegove primanjkljaje s prostorsko orientacijo in odkrenljivo pozornostjo. Vendar mu je naloga predstavljala izziv, ki ga je na koncu premagal.



Slika 7: Sestavljanke

5. Zaključek

Poleg treningov odpravljanja dečkovih primanjkljajev je bila v uro dodatne strokovne pomoči vključena tudi razlaga nove snovi ter utrjevanje snovi, ki so jo pridobivali v času izobraževanja na daljavo. Velik del te snovi je bil neutrjen, z velikimi vrzelmi v razumevanju. To je bil razlog, da treningi niso bili tako intenzivni, kot bi si želeli. Kljub temu je bilo zaznati pozitivne spremembe v dečkovem funkcioniranju. Postavljena cilja (izboljšanje finomotorične dejavnosti in berljivost zapisa ter sproščanje napetosti) sta bila s kratkimi in enostavnimi vajami realizirana. Težava ostajajo dečkove slabše organizacijske spretnosti in samostojnost pri oblačenju. Odpravljanju teh primanjkljajev se bomo posvetili v novem šolskem letu.

6. Literatura

- Filipčič, T. (2006). Dispraksija - razvojna motnja koordinacije. *Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa*, 54(1), 12–15.
- Gamser, A. (2011). Strategije in oblike pomoči učencem z dispraksijo. V M. Košak Babuder, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora* (str. 211–223). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2003). Dispraksija – malo znana specifična učna težava. V J. Čepeljnik (ur.), *Logopedija za vsa življenjska obdobja. Zbornik prispevkov 1. kongresa logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo* (str. 48–51). Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič – Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mernik, M. (1999). *Moja leva*. Maribor: Osnovna šola Ludvika Pliberška.
- Nagode (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ozbič, M. (2006). Prepoznavanje razvojne dispraksije in pomoč otrokom z dispraksijo. V M. Kavkler (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov. Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji* (str. 92–102). Ljubljana: Društvo Bravo.

Kratka predstavitev avtorice

Jana Nusdorfer Recek, po izobrazbi univ. dipl. ped. in mag. prof. spec. in rehab. ped. Zaposlena je kot vodja oddelka v Posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Poleg tega izvaja tudi dodatno strokovno pomoč. Sodelovala je tudi v projektih, ki sta jih vodila Ljudska univerza Ajdovščina in Ljudska univerza Murska Sobota.

Prilagojenost pouka na daljavo in inovativni učni pristopi za dijake s skotopičnim sindromom

Adaptability of Distance Learning and Innovative Teaching Approaches for Students with Scotopic Syndrome

Tanja Tomšič

Šolski center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola Ljubljana
tanja.tomsic@guest.arnes.si

Povzetek

Šolsko leto 2020/21 je bilo med drugim posebno zaradi pouka na daljavo in izpostavitve, da je na vseh izobraževalnih stopnjah veliko učencev in dijakov, ki potrebujejo posebno pozornost zaradi svojevrstnih posebnosti v zaznavanju. Vse več je takih z bralnimi težavami, ki jih mnogi enačijo z disleksijo, vendar pa obstaja samostojno, ali pa hkrati ob omenjeni težavi še dodana preobčutljivost na svetlobo oziroma skotopični ali Irlen sindrom. Čeprav je znano, da posamezniki svoje večje ali manjše težave prikrivajo in obvladujejo s kompenziranjem, starejši učitelji potožijo, kako tega včasih ni bilo in ni bilo potrebno in ... Morda zaradi povečane rabe novih tehnologij, sicer pa trditev povsem ne drži. Upamo si trditi, da smo si marsikdaj preprosto zatiskali oči oziroma nismo bili dovolj čuječi do »posebnih« posameznikov. V času učenja na daljavo in po vrnitvi v razrede se je vse to še bolj pokazalo. Radi bi osvetlili možnosti za prepoznavanje in pomoč tistim, ki imajo težave zaradi učinkovanja svetlobne na njihove možgane, torej motnjo senzornega prilagajanja. Še bolj izrazito so se te težave pojavile v času pouka na daljavo zaradi večurnega sedenja pred računalniškimi zasloni.

Med dijaki smo z vprašalnikom ugotavljali, koliko jih je preobčutljivih na svetlobo in kako je mogoče zanje izboljšati pouk. Mogoče je doseči vidno izboljšanje vedenja, aktivnega dela in uspešnosti posameznikov ter jim pomagati dosežati boljše učne rezultate. Mogoče je zmanjšati preobremenitve možganov s svetlobo. Rezultati upoštevanja Irlen metod so dokazali, da je mogoče opisane težave vsaj omiliti, včasih pa celo deloma ali pa popolnoma odpraviti.

Ključne besede: inovativni učni pristopi, Irlen sindrom, izboljšanje pouka, preobčutljivost na svetlobo, preobremenjenost možganov.

Abstract

The 2020/21 school year was special, among other things, due to the distance learning and the exposure that there are many pupils and students at all levels of education who need special attention due to their peculiarities in perception. There are more and more of students with reading problems, which many equate with dyslexia, but there is an independent, or at the same time added hypersensitivity to light or scotopic or Irlen syndrome. Although it is known that individuals conceal and manage their major or minor problems through compensation, older teachers complain that a few years ago this was not happening. Perhaps due to the increased use of new technologies, otherwise the claim is completely untrue. We dare say that many times we simply closed our eyes or were not sensitive enough to "special" individuals. During distance learning and after returning to classes, all of this became even more apparent. We would like to highlight the possibilities for recognizing and helping those who have problems due to the effect of light on their brains, i.e. sensory adjustment disorder. These problems became even more pronounced during distance learning due to several hours of sitting in front of computer screens.

Among the students, we used a questionnaire to find out how many of them are hypersensitive to light and how lessons can be improved for them. It is possible to achieve a visible improvement in behavior, active work and performance of individuals and help them achieve better learning outcomes. It is possible to reduce brain overload with light. The results of following the Irlen methods have shown that the described problems can be at least mitigated, and sometimes even partially or completely eliminated.

Key words: brain congestion, improving lessons, innovative teaching approaches, Irlen syndrome, photosensitivity.

1. Uvod

Spodbuda k pisanju tega članka in k predstavitvi problema je bila najprej težava, s katero smo se na naši šoli srečali razredničarka in profesorji dijaka 3. letnika, ki je v lanskem šolskem letu 2019/20 zaradi predolgo trajajočega pouka na daljavo in posledično večurnega sedenja pred računalniškim zaslonom doživel večdnevni niz epileptičnih napadov, ki so jih zdravniki pritrdilno označili kot posledico predolgotrajne uporabe računalnika. Po pogovoru z mamo smo izvedeli, da je dobil zdravila in da mora počivati 14 dni, po tem pretečenem času pa je lahko nadaljeval s prisostvovanjem pouku prek računalniškega zaslona. Ko se je po tem predpisanem času pridružil svojemu razredu in našemu pouku na daljavo, je v naslednjem dnevu doživel še 10 epileptičnih napadov, kar je posledično botrovalo povečanju količine zdravil in prepovedi sodelovanja pri pouku ob računalniku za dober mesec dni.

V času pandemije zaradi covid-19 in posledično pouka na daljavo se je v šolah pokazalo veliko problemov, ker učenci in dijaki niso več mogli spremljati pouka prek računalniških zaslonov. Več posameznikov je imelo tudi težave z branjem, ki jih mnogi enačijo z disleksijo. Mnogi dijaki so prosili, ali lahko delajo brez vklopljenih kamer, ali pa so mižali oziroma izrazito mežikali pred zasloni. Posumili smo, da pri njih obstaja preobčutljivost na svetlobo oziroma skotopični ali Irlen sindrom.

Cilj predstavitve je predstaviti posebnosti, nekatera dejstva in rešitve, da pri določenih posameznikih obstaja skotopični ali Irlen sindrom in da jim lahko pomagamo s prilagoditvami med poučevanjem. Skotopični sindrom v bistvu predstavlja motnjo senzoričnega uravnavanja. Dejstvo je, da pri tem ne gre za težave z očmi in tudi ne za bralne težave, ampak se pojavlja izrazita preobremenjenost možganov, ki posameznikom povzroča različne težave. (Gorazd Kosmač, 2018) To, kar zaznavajo, razlagajo kot neugodna občutenja v telesu. »Vizualni korteks v možganih zaradi primanjkljaja katere od barv mavrice ali več njih vidne signale zaznava drugače, najtežje črne črke na bleščečem belem papirju.« (Mali vodnik o skotopičnem sindromu, 2016) Zelo veliko je bilo zaznanih težav zaradi predolgo trajajočega gledanja v računalniške zaslone. Žal je Irlen sindrom pogosto povezan tudi z zdravstvenim stanjem telesa, in sicer z zdravstvenim stanjem ščitnice, intoleranco na gluten in laktozo in še z marsičem. Fizične težave se marsikdaj kažejo kot: pekoče ali boleče oči, bolečine v glavi, preutrujenost, vrtoglavica, slabost, boleč trebuh, celo prebavne motnje. Nekateri posamezniki so v razredih po pouku na daljavo sporočali tudi o takih težavah.

Ker smo želeli pomagati dijaku in seznaniti tudi druge ljudi, učitelje, izobraževalce z drugačnim zornim kotom pri opazovanju težav, smo se lotili raziskovanja. Želimo spodbuditi k razmišljanju, čuječnosti, opazovanju in zaznavanju ter k zavedanju in reševanju, ker gre v bistvu za drugačno delovanje možganov.

2. Skotopični ali Irlen sindrom in pouk na daljavo

Namen tega članka je osvetliti problem, ki je bil pogosto spregledan, sedanji čas pa je zaradi pogostosti pouka na daljavo botroval izpostavitvi posebnosti, ki jih je v razredih zaradi številčnosti dijakov težko zaznati. Slovenščina kot eden izmed učnih predmetov zagotovo ponuja veliko možnosti za različne oblike dejavnosti v razredih. Na naši šoli je potekal pouk prek aplikacije Zoom, ki omogoča opazovanje posameznikov, njihovih odzivov in simulacijo pouka in pogovorov s posameznimi dijaki, kot to lahko delamo v razredu. Opaziti je bilo, da so nekateri dijaki raje miže poslušali razlago in kaj spraševali, kot pa da bi spremljali drsnice, ki so se jim zdele prebleščeče in presvetle. Ko smo se z njimi pogovorili, smo spremenili uporabljeno barvno paletu na računalniških dokumentih in zelo pazili, da ni bilo nobenega zapisa s črno barvo na beli podlagi. Razen tega smo predlagali posameznikom, da pri pouku na daljavo pred računalniškimi zasloni uporabljajo sončna očala, s katerimi so omilili svetlost zaslona.

Raziskave so potrdile, da ima skotopični ali Irlen sindrom kar 10–12 % naše populacije. (The Irlen Institut, n. d.) Pouk na daljavo je še izraziteje pokazal, kako je pomembno, da posameznikom, ki jih je po posameznih razredih kar nekaj, pomagamo s posebnimi pristopi. Da potrdimo, kateri so, jih moramo pozorno opazovati in prepoznati, razen prepoznavanja pa se z njimi pogovorimo in jim damo vprašalnik za samoevalvacijo. Na podlagi njihovih odgovorov hitro ugotovimo, kakšne težave imajo. Le-te pa niso pri vseh zastopane v enaki meri.

Preutrujenost možganov zaradi svetlobe še kako zelo vpliva na uspešnost dijakov pri pouku. Upoštevati je potrebno, da je bela svetloba v bistvu sestavljena iz posameznih barv v tako imenovanem svetlobnem spektru. Znano je, da vsi ljudje ne zaznavamo oziroma ne moremo videti vseh barv v njem. Če katerega dela ne zaznavamo oziroma sploh ne vidimo, pride do popačenja slike. Pomembno je, kateri del spektra povzroča človeku težave in kateri del spektra pomaga pomiriti pretirano možgansko delovanje, kar so raziskovali in potrdili tudi z magnetno resonanco. (The Irlen Institut, n. d.)

Ko opazujemo dijake, je zanimivo to, da nekateri raje berejo pri šibkejši svetlobi, nekateri pa potrebujejo za branje celo mnogo več svetlobe. Sicer pa je znano, da vsi posamezniki svoje večje ali manjše težave prikrivajo in obvladujejo s kompenziranjem. Starost in leta izkušenj zelo pripomorejo k temu. Posamezniki v razredu so lahko preobčutljivi na svetlobo in na bleščanje. Težave, ki jih imajo taki mladostniki pri pouku so: disleksija, motnje pozornosti in koncentracije (ADD), motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo (ADHD), avtizem, fibromialgija, anksioznost, vedenjske motnje, splošne učne težave, popačenje slike, bralne težave, lahko se črke prekrivajo, valovijo, so nejasne, so slabo vidne, težave z napetostjo, s pozornostjo, s koncentracijo in z utrujenostjo, nerodnostjo in zaletavanjem med hojo. (Več o tem je mogoče videti tudi na video-filmih na spletni strani: <https://www.irlenslovenia.com/okliniki>, n. d.) Fizične težave pa se sicer kažejo kot: pekoče ali boleče oči, pogosti in trajajoči glavoboli oziroma celo migrene, težave s stalno preutrujenostjo in celo vrtoglavicami, težave s slabostjo, nepojasnenimi bolečinami v trebuhu in prepogoste dlje trajajoče prebavne motnje. (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, 2018)

Resnejše stanje od leta 1980 naprej prepoznavamo kot skotopični sindrom ali Irlen sindrom, poimenovan po njegovi utemeljiteljici, raziskovalki metode za odkrivanje Irlen ali skotopičnega sindroma, Helen Irlen z Irlen inštituta iz Kalifornije (ZDA), ki se je ukvarjala s pomočjo odraslim z disleksijo. V stari grščini skotos pomeni temo, opia pa v latinščini pomeni povezavo z očmi. Beseda SKOTOPIČNI se je začela uporabljati v 20. stoletju in pomeni težavno gledanje. Skotopični ali Irlen sindrom je torej v svojem bistvu motnja senzoričnega uravnavanja. Pri tem ne gre za težave z očmi in tudi ne za bralne težave, ampak se pojavlja preobremenjenost

možganov, ki posameznikom povzročajo različne težave. To, kar zaznavajo, je v bistvu z njihove strani razloženo kot težave z občutenjem v telesu. »Vizualni korteks v možganih zaradi primanjkljaja katere od barv mavrice ali več njih vidne signale zaznava drugače, najtežje črne črke na bleščočem belem papirju.« (Mali vodnik o skotopičnem sindromu, 2016) Žal je Irlen sindrom pogosto povezan tudi z zdravstvenim stanjem telesa, in sicer z zdravstvenim stanjem ščitnice, intoleranco na gluten in laktozo ...

Skotopični sindrom je mogoče presojati po opazovanju posameznikov, s posebnimi vprašalniki in s slikami, z opazovanjem sprememb pri posameznikih ob računalniških zaslonih pri delu na daljavo, v razredih pa ob vklopljenih ali izklopljenih neonskih lučeh, ob LCD projekcijah na steno ali na platno, na katerem ni refleksnega bleščanja. Marsikaj lažje rešujemo takrat, ko lahko delamo v šoli, v razredu. Težavneje je prilagoditve uveljaviti pri pouku na daljavo, zato je zavedanje z zaznavanjem oziroma čuječnost osnova, s katero lahko pomagamo svojim učencem in dijakom. 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.« (Čuječnost, n. d.) Zato smo ob strokovni naravnosti med razlaganjem odprti tudi s tega zornega kota. Še posebej je to pomembno pri pouku na daljavo.

Da bi dijakom s težavami lahko pomagali, smo jih po prepoznavanju in seveda prihodu v šolske klopi po končani pandemiji še testirali z vprašalnikom. Seveda bi za natančnejše določanje skotopičnega sindroma pri posameznih dijakih morali ravnati kot presojevalci in jih testirati še z ostalimi Irlen metodami, česar pa ni bilo mogoče storiti, saj testiranja trajajo individualno več kot uro in je zanje potrebno pridobiti soglasja staršev oziroma skrbnikov. Razen tega pomeni to v sedanjem času tudi upoštevanje PCT.

3. Raziskovalna metodologija in metode

3.1 Metodologija

Med dijaki smo po vrnitvi v šolske klopi z vprašalnikom za samoevalvacijo in z nekaj pristopi in pripomočki ugotavljali, koliko dijakov je preobčutljivih na svetlobo in kako je mogoče izboljšati vsakodnevni pouk. Žal tega ni mogoče narediti na daljavo, ker bi bilo veliko težav pri interpretiranju njihovih zapisov. Raziskava je bila narejena na Šolskem centru Ljubljana, na Srednji strojni in kemijski šoli Ljubljana v razredih, v enem prvem, enem drugem, enem tretjem in enem četrtem letniku. Skupaj je vprašalnik reševalo 107 dijakov.

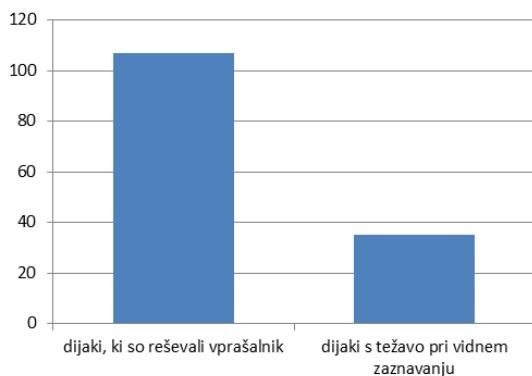
3.2 Predstavitev primera

Dijaki, ki so reševali Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega oziroma Irlen sindroma, ki je dosegljiv na spletni strani Irlen klinike Slovenija (<https://www.irlenslovenia.com/vprasanik>, n. d.), so odgovarjali na posamezna zastavljena vprašanja. Presojevalci za skotopični sindrom poimenujemo le-to vprašanja za samoevalvacijo. Nanašajo se na izkušnje, ki jih imajo posamezniki iz preteklosti in sedanosti. Nanašajo se na področja, in sicer na njihove izkušnje: z občutljivostjo na svetlobo, vrstami bralnih težav, s posebnostmi pri branju in uporabi računalnika, pri občutenju napora, utrujenosti, izčrpanosti in glavobolov, s posebnostmi pri pisanju z roko, pozornostjo oziroma koncentracijo, težavami pri prepisovanju, pisanju spisov, matematiki, glasbi, zaznavanju globine, uspešnostjo pri športu, vožnji z avtomobilom in utrujenosti v avtomobilu.

3.3 Rezultati

Ob koncu Vprašalnika za samotestiranje pred presojanjem je v modrem okvirčku zapisana opomba: »Če ste odgovorili pritrnilno na tri ali več vprašanj v kateri koli izmed posameznih rubrik, potem morda trpite za motnjo vidnega zaznavanja, imenovano skotopični sindrom (Irlen sindrom).« (Irlen Klinika Slovenija, n. d.) Predvidevali smo, da bo težava s preobčutljivostjo na svetlobo imelo kakšnih 10–15 dijakov, kar bi bilo v skladu z odstotki, ki jih opredeljujejo viri, literatura, raziskave in moja opažanja v posameznih razredih. Ugotovitev, ki jo prikazuje tudi Graf 1, pa izkazuje, da je od 107 dijakov, ki so reševali vprašalnik za samoevalvacijo, kar 35 dijakov s svojimi odgovori izkazovalo motnje vidnega zaznavanja. To je bila tudi posebna potrditev zame, da bi morali biti še bolj čuječi in pozorni ob pouku na daljavo. Smiselno bi se bilo zavedati, da se posamezniki tudi ob zaslonih uspešno skrijejo in kompenzirajo zaznane težave. Problem se je izkazal kot zelo resen.

Graf 1: Razlika med vsemi dijaki in tistimi s težavami pri vidnem zaznavanju



Z dijaki smo se tudi odkrito in natančno pogovorili in bilo je veliko izražanja idej in prošenj po prilagoditvah, ko so govorili o »moteči svetlobi in bleščanju«. Refleksija dijakov je bila po predstavljenih rezultatih zelo različna. Po diskusiji so ugotovili, da je boljše zanje, če spregovorijo o svojih težavah. Ob prilagajanju drsnic zaradi bleščanja, zastrnitvah in ne pretirani rabi računalniških zaslonov (pri pouku pa še neonskih luči v razredih) za vse postanejo šolske ure bolj prijetne in z manj težavami.

4. Diskusija

Področje našega šolskega dela predstavlja med drugim tudi poučevanje slovenščine v srednji šoli. Pogosto ugotavljamo, kako velike težave imajo dijaki z občutljivostjo na svetlobo, nezmožnostjo branja ali s počasnim branjem, s preobremenjenostjo in izčrpanostjo in problemi s koncentracijo. Takim šolarjem je mogoče pomagati! To zaznavamo in spoznavamo ob vsaki generaciji dijakov posebej. Še posebej izrazito se je bilo mogoče zavedati tega ob prošnjah posameznikov, ki so lažje sledili ob nastavitvah drsnic na temnejše barve, predstavitev elektronskih dokumentov s temno podlago in z belimi zapisi na njih. Ob spodbudah so pisali domače delo na barvne liste in uporabljali raje modra pisala namesto črnih.

Čeprav imajo posamezniki pogosto skotopični sindrom kombiniran tudi z drugimi težavami, jim je mogoče pomagati, saj lahko s čuječnostjo, poslušom za težave posameznikov in z Irlen metodami njihove probleme vsaj omilimo. V primerih, ko botruje skotopični sindrom še ostalim težavam, pa le-te lahko povsem odpravimo. V mislih imamo seveda prilagajanje načinov

poučevanja pri pouku na daljavo s prej omenjenimi inovativnimi pristopi, pri pouku v razredih pa še dodatno rabo barvnih folij in posebnih očal, s katerimi lahko pomagamo pri takih motnjah. Med poukom na daljavo in v razredih lahko ob čuječem zavedanju o obstoju takih posebnosti marsikaj prilagodimo dijakom.

5. Zaključek

Pouk na daljavo je izpostavil marsikatero skrito posebnost pri posameznih dijakih. Morda tudi pri nas izobraževalcih, učiteljih in pri naših družinskih članih. Ni torej nič posebnega, da je v sedanjem času po šolah vedno več dijakov s posebnimi potrebami. Mnoge njihove težave spremljajo še v odraslo dobo. Poseben problem predstavlja preobčutljivost na svetlobo. Govora je o skotopičnem ali Irlen sindromu, pri katerem ne gre za težave z očmi, ampak za sposobnost možganov, da pretvorijo vizualno informacijo. Težave s skotopičnim sindromom se pojavljajo samostojno, ali še pogosteje kot spremljajoče v kombinaciji z več težavami. Simptomi, ki so individualni, se kažejo v najrazličnejših oblikah, vse pa so osnovane na pretiranem delovanju možganov, ki je povezano s slabim počutjem, s stresom, z nizko samopodobo, z nespečnostjo, z vedenjskimi težavami, s slabostmi, z vidnimi anomalijami, anksioznostjo, epilepsijo in avtizmom. Rezultati uporabe Irlen metod so dokazali, da je mogoče opisane težave deloma oziroma celo popolnoma odpraviti.

Obstaja pozitiven vpliv inovativnih sprememb pri pouku, s katerimi je mogoče dijakom pomagati. Seveda jim moramo najprej prisluhniti in prepoznati njihove posebnosti. Kaj kmalu se pokaže vplivanje drugačnega načina pouka. Izpostaviti bi bilo torej smiselno, da obstajajo prilagoditve pouka, ki pomagajo omiliti preobremenjenost možganov z dodatnimi svetlobnimi vplivi. Predlagamo vsaj spodbujanje za nošenje sončnih očal v pretirano osvetljenih prostorih in pred zasloni ter rabo barvnih folij, ki jih je mogoče pritrditi tudi na računalniški zaslon pri tistih posameznikih, ki imajo izrazitejšo težavo. Djakom je smiselno svetovati, naj uporabljajo barvni papir in posebne zvezke s takim, obarvanim papirjem ne glede nato, ali pišejo vanje v šoli, ali pa jih uporabljajo za pisanje domačih nalog po končanem pouku na daljavo. Razen tega je dobro pogovoriti se in pomagati vsem tistim, ki posebej izrazito mežikajo med poukom, ker je to zagotovo zaradi težav s premočno svetlobo in zaradi migetanja zaslonske slike (utripajoče s frekvencami od 50 do 100 in celo do 200 Hz).

Po vrnitvi v razrede oziroma ob koncu pouka na daljavo, torej pri pouku v šoli, smo med dijaki z vprašalnikom in z nekaj pristopi in pripomočki ugotavljali, koliko jih je preobčutljivih na svetlobo in kako je mogoče pouk izboljšati. Že z minimalnimi spremembami je mogoče pomagati šolajočim. Pouk na daljavo je pokazal, da je naš šolski sistem precej zakostenel in pogosto ne nudi dovolj pomoči in podpore nepovprečnim posameznikom. Obstaja pozitiven vpliv preprečevanja preobremenitev možganov s svetlobo, s čimer dosežemo vidno izboljšanje vedenja in aktivnega dela posameznikov in jim tako pomagamo doseči boljše učne rezultate. Največ lahko torej naredimo prav posamezniki in v šolah učitelji sami tako, da postanemo bolj čuječi, odprti in inovativni pri opazovanju potreb po zastrnitvah svetlosti, rabi sončnih očal, kapuc, zatemnitev v prostoru, težavah z gledanjem zaslonov in projekcij ... Vsak ob vsakdanjem delu lahko prepozna posebne potrebe pri sebi, svojih učencih in dijakih, svojih domačih in pri sočloveku.

Težave je mogoče omiliti, ali jih celo preseči, saj obstaja pozitiven vpliv enostavnosti sprememb, s katerimi je mogoče pomagati učencem in dijakom. Pozitivni vpliv drugačnega načina pouka, pogojenega s čuječnostjo, razumevanjem in spoštovanjem posebnosti posameznikov v razredih, se pokaže pri uspešnosti dijakov. Skotopični sindrom je mogoče presojati predvsem iz vedenja posameznikov, seveda pa tudi s posebnimi vprašalniki in slikami.

S preprečevanjem preobremenitev možganov s svetlobo dosežemo torej vidno izboljšanje vedenja in aktivnega dela posameznikov in jim tako pomagamo doseči boljše učne rezultate in seveda boljše počutje.

6. Literatura in viri

Čuječnost. (n. d.) *Kaj je čuječnost?* Pridobljeno 7. 8. 2021 iz <https://cuječnost.sati.si/cuječnost>

Kosmač, G. (2018). *Skotopični sindrom onemogoča branje in šolo spreminja v pekel*. Pridobljeno 1. 8. 2021 iz <https://irlen.com/reading-problems-dyslexia-learning-difficulties-the-irlen-method/>

Irlen Klinika Slovenija. (n. d.). *Opredelitev skotopičnega sindroma*. Pridobljeno 1. 8. 2021 iz <https://www.irlenslovenia.com/opredelitev-skotopicnega-sindroma/>

Irlen Klinika Slovenija. (n. d.). *Vprašalnik*. Pridobljeno 1. 8. 2021 iz <https://www.irlenslovenia.com/vprasanik>

Mali vodnik o skotopičnem sindromu. (2016). Zloženska. Inštitut za disleksijo, Univerza za tretje življenjsko obdobje.

Skotopični sindrom/sindrom Irlen. (2018). Zloženska. Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne.

The Irlen Institut. (n. d.) *Reading problems, dyslexia, learning difficulties*. Pridobljeno 5. 8. 2021 iz <https://irlen.com/reading-problems-dyslexia-learning-difficulties-the-irlen-method/>

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Tomšič je profesorica slovenskega jezika s književnostjo in predmetna učiteljica fizike in tehnične vzgoje. Poučuje že 36 let, od tega vrsto let na področju srednješolskega izobraževanja. Od leta 2019 dela kot presojavalka za skotopični sindrom v sodelovanju z Irlen kliniko Slovenija, Inštitutom za skotopični sindrom, v okviru katerega je opravila tudi pridobitev licence. Težave, ki jih zaznava pri svojih dijakih, so jo spodbudile k raziskovanju in k težnji, da jim pomaga.

Nemiren otrok v šoli in kaj lahko stori učitelj

Restless Child and What a Teacher can Do

Suzana Grah

*Center za sluh in govor Maribor
suzana.grah@csgm.si*

Povzetek

Moteče vedenje učencev je pogosta težava učiteljev, s katero se vsakodnevno srečujejo pri svojem delu. Ko se učitelj sreča z otrokom, ki se težje prilagaja pričakovanjem in zahtevam okolja, pogosto pomisli na to, ali je dovolj strokovno podučen, da mu bo pri učencu uspelo doseči želeno vedenje. Vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi posledica dogajanja v socialnem kontekstu. V mislih imamo spekter vedenj, ki je socialno manj sprejemljiv oz. nesprejemljiv in ga označujemo kot vedenje, ki ni skladno z normativno urejenostjo družbe. Prav zaradi tega, ker je moteče vedenje vedno socialno umeščeno, nameravamo v tem prispevku predstaviti, na kakšne načine lahko učitelj, ki je opremljen z dobrimi strategijami odziva, na izstopajoča vedenja nemirnega otroka v sodelovanju s starši in drugimi pedagoškimi delavci na šoli soustvarja dobro pedagoško klimo za zdrav razvoj otroka. Omejili smo se na dva dejavnika socialnega okolja, ki sta pomembno povezana z otrokovimi socialnimi kompetencami in sposobnostjo prilagajanja. Najprej družine (kot prve in za sooblikovanje razvoja najpomembnejše socialne skupine) in nato šole. Obe okolji pomenita dva ključna vira – bodisi podpore in s tem preprečevanja nastajanja ali pa prispevata k nastajanju čustvenih stisk in izstopajočih vedenjskih odzivov.

Kakšen bo otrokov razvoj, je torej odvisno tudi od sodelovalnega ravnanja vseh udeležencev.

Ključne besede: moteče vedenje, odziv okolja, socialno okolje, šolska klima.

Abstract

Disruptive pupil behavior is a common problem among teachers in their daily work. When a teacher encounters a child who has difficulties adapting to expectations and demands of the environment, they often wonder if they are sufficiently professionally trained to achieve the expected pupil behavior. Behavioral responses are, on one hand, an effect of individual experience and, on the other, an effect of social experience. We are thinking of a spectrum of behaviors that is socially less acceptable or unacceptable and is characterized as behavior that is not in accordance with normative structure of the society. And because disruptive behavior is always socially defined, this paper aims to present techniques that a teacher can use, equipped with good response strategies to the restless child's noticeable behavior, in collaboration with parents and other pedagogical staff, to co-create good pedagogical atmosphere for the child's healthy development. We focused on two factors from the social environment that are significantly related to children's social competencies and ability to adapt. First families (as first and the most important social groups for co-shaping of their development) and then school. Both environments present two key sources - either support and thus prevention, or cause of emotional distress and noticeable behavioral responses.

Child's development, therefore, also depends on collaborative behavior of all participants.

Keywords: disruptive behavior, response of the environment, social environment, school atmosphere.

1. Uvod

Vprašanje vedenja je v izobraževanju vse bolj v ospredju. Pedagoški delavci v različnih poročilih, na posvetih in izobraževanjih ocenjujejo, da se pojavnost neprimerne vedenja v zadnjih letih veča, da vedenja, ki motijo pedagoški proces, naraščajo.

Svet, v katerega odraščajo nove generacije otrok, je zanje precej kaotičen. Kljub temu da se poudarja osebna svoboda in pravice posameznika, pa od otrok teh generacij zahtevamo izpolnjevanje večjih dolžnosti in resnosti kot od generacij pred njimi.

V prvi polovici 20. stoletja so se tako kmečki kot tudi otroci iz delavskih družin zgodaj začeli vključevati v delo odraslih, ki je pogosto imelo predvsem vzgojno noto. Delo je bilo umeščeno v družinsko življenje, vzgoja pa je potekala spontano. V delovne procese so se vključevali glede na svoje sposobnosti. Sprva so odrasle le opazovali, nato pa so postopoma prevzemali težja opravila. Otroci so se učili z zgledom in z opazovanjem.

Danes so se starši ujeli v sistem in vsakodnevno hitijo v službo, na dejavnosti in po raznih opravkih. Izredno hiter tehnološki napredek prav tako negativno vpliva na medsebojne odnose. V družini se precej manj pogovarjajo, komunikacija je postala bežna, staršem primanjkuje časa za posluš lastnim otrokom. Dinamika dogajanja v družini pa pomembno vpliva na osebni razvoj otroka.

Osnovna predpostavka je, da je za otrokovo duševno zdravje in njegov psihosocialni razvoj pomemben celoten otrokov življenjski prostor z vsemi sistemi in podsistemi (Mikuš Kos, 1991). V prvih letih življenja imajo na otrokov razvoj največ vpliva starši in celoten družinski mikrosistem, kasneje pa tudi druge osebe, institucije in podsistemi, v katere je vključen (Svetin, 2005). Pa tudi otrok s svojimi značilnostmi vselej sooblikuje izid interakcije med seboj in drugimi. Ali preprosto povedano, dva otroka nista enaka in isto okolje, isti vzgojni prijemi ne bodo imeli enakih učinkov pri vseh otrocih (Mikuš Kos, 1991).

Da bo učitelju pri učencu uspelo doseči želeno vedenje, je pri reševanju vedenjskih težav in nudenju ustrezne pomoči poleg ustreznega znanja in pozitivnih stališč, potrebno sodelovanje s starši in šolske svetovalne službe. Na osnovi skupnega sodelovanja lahko poiščejo najprimernejšo obliko pomoči.

Kos Mikuš (1979) navaja, da so nekateri otroci nemirni predvsem ali samo v šoli, drugi predvsem ali samo doma. Večina nemirnih otrok pa je nemirna tako v šoli kot doma.

2. Opredelitev motečega vedenja

V Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami otroke z vedenjskimi motnjami strokovnjaki opisujejo kot tiste otroke, pri katerih so prisotni primanjkljaji v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij. Zmanjšano imajo sposobnost učenja iz izkušenj in sposobnost zaznavanja perspektive drugih oseb v socialnih interakcijah. Pri otrocih z vedenjskimi motnjami je zmanjšana tudi kontrola lastnih impulzov, kar lahko vodi v impulzivne in nepredvidljive vedenjske odzive. Zanje je značilno, da v konfliktnih situacijah težje uvidijo in priznajo svoj delež, krivdo in napake tako pripisujejo drugim. Značilne so socialno neželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja ali kaznuje, saj je vedenje moteče, kadar ni v skladu s pričakovanji in pravili otrokovega okolja. Otroke z vedenjskimi motnjami lahko glede na stopnjo izraženosti primanjkljaja razdelimo na otroke z lažjimi oblikami vedenjskih motenj in otroke s težjimi oblikami vedenjskih motenj. Razlike

med skupinama so predvsem v izražanju motnje, ta se pri lažjih oblikah kaže kot impulzivnost, razdražljivost, vzkipljivost, uporništvu, neupoštevanje avtoritete in pravil, pri težjih oblikah pa so značilni vzorci agresivnega, destruktivnega, odklonilnega in predrznega vedenja. Motnje vedenja se lahko pojavijo kot enovita skupina, lahko pa tudi v kombinaciji s čustvenimi motnjami (Kobolt, 2010).

Lewis (1987, v Kobolt, 2010) poudarja, da ti otroci težko navežejo stike z vrstniki in da jim manjka osnovne spretnosti za pridobivanje prijateljev. Navadno so to otroci z nizko samopodobo, ki so obrnjeni vase in tako zaradi osamljenosti še bolj trpijo.

Izvorni problemi, s katerimi učenec nase opozarja z izstopajočim in bolj ali manj motečim vedenjem, imajo praviloma (z nekaterimi izjemami) težave, ki sodijo v krog socialnointegracijskih/vedenjskih težav, ki se jim pogosto pridružujejo tudi učne težave in temeljijo na:

- njihovem, praviloma slabem doživljanju samega sebe,
- njihovi slabi samopodobi,
- dosedanjih socialnih izkušnjah, ki so praviloma skromnejše,
- socialnem statusu, ki ga imajo v svojih vrstniških odnosih,
- dejavnikih njihovega družinskega okolja,
- vse to pa lahko šolsko okolje omili ali pa utrjuje in še močneje izriše (Kobolt, 2010).

Pri motečem vedenju moramo biti previdni pri pojmovanjih, saj ne gre zgolj za agresivno vedenje, temveč za cel spekter socialno manj sprejemljivega ali celo nesprejemljivega vedenja. Vec (2011) ugotavlja, da se izraz moteče vedenje prepogosto neustrezno uporablja kot sopomenka motnjam vedenja. Motnje vedenja se namreč nanašajo na težje, dlje časa trajajoče, ponavljajoče se simptome, ki se lahko pojavljajo na različnih področjih učenčevega življenja. V nekaterih primerih pa se prav iz motečega vedenja lahko razvijejo motnje vedenja. Vec (2011) poudarja, da če je vedenje nekoga moteče, še ne pomeni, da je osebnostno moten. Otroka, ki je moteč, ne smemo kar tako umeščati v skupino s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

3. Odnos med družino in šolo

Družina in šola sta med seboj povezana sistema, katerega skupni člen je otrok. Teorija sistemov razlaga: tudi, če posameznik ni fizično prisoten v enem socialnem sistemu, ni razbremenjen njegovih vplivov, ko se znajde v drugem socialnem sistemu. Tako je otrok v socialnem sistemu šole še vedno pod vplivom socialnega sistema družine. Glede na to, da se isti posamezniki premikajo iz enega socialnega sistema v drugega, vplivajo tudi posamezni socialni sistemi prek skupnih posameznikov drug na drugega. Otrok lahko prenaša demokratično vzgojno naravnost svoje družine v razredno skupnost ali pa vnaša nova stališča, s katerimi se je seznanil v šoli, v svoje družinske odnose. Odnosi med družino in šolo so torej zelo pomembni za otrokovo duševno zdravje in kakovost življenja (Mikuš Kos, 1991).

3.1 Družina

V prvih letih življenja imajo na otrokov razvoj največji vpliv starši in celoten družinski mikrosistem. V družini preživi otrok veliko časa in v tem času je izpostavljen družinski dinamiki, ki nanj deluje pozitivno ali negativno, ki vedenje utrjuje ali ga odpravlja. Starši so tisti, ki navade in vedenje otrok podpirajo in tolerirajo ali preprečujejo in omejujejo. Od staršev

je otrok odvisen v formalnem ter fizičnem (materialnem) in psihičnem smislu in s tega vidika imajo pomemben vpliv in moč (Svetin, 2005).

Za slabo organiziranega in nemirnega otroka je nadvse pomembno, da je družinsko okolje urejeno, strukturirano, pretežno predvidljivo in da je organizacija otrokovega življenja stanovitna. Kadar nemiren otrok živi v dezorganiziranem okolju, se bo njegova notranja neurejenost stopnjevala z neurejenostjo okolja. Ob nemirnem otroku postanejo starši marsikdaj nervozni, utrujeni in nestrpni do te mere, da izgubijo oblast nad seboj (Mikuš Kos, 1991). V mnogih primerih se pokaže, da se otroka z vedenjskimi težavami krivi za nered, ki ga ni povzročil in ni prav, da se na njem sprostijo občutki nezadovoljstva in jeze, ki sicer izvirajo od drugod. Takšne družine so pogosto tudi same disocialne in se srečujejo z vrsto težav. S partnerskim nerazumevanjem, alkoholizmom, različnimi boleznimi, brezposelnostjo, pasivnostjo, pomanjkanjem interesov, kaotično vzgojo, kroničnimi prepiri, materialnim pomanjkanjem ipd. (Svetin, 2005).

Ustrezna vzgojna prizadevanja in učna pomoč staršev lahko otroku olajšajo obvladovanje disciplinskih in delovnih zahtev šole. Vsak otrok potrebuje naklonjenost in ljubezen staršev, nemiren otrok pa še toliko bolj, saj doživlja več življenjskih stisk kot drugi otroci in ker je bolj ogrožen v svojem razvoju (Mikuš Kos, 1991).

3.2 Šola

Poleg družine je šola najpomembnejši dejavnik, ki pomembno vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti. Je prostor, kjer otrok takoj za družino preživi največ svojega prostega časa, torej dejavnik, ki lahko na motnjo vedenja intenzivno vpliva (Svetin, 2005).

- Šola lahko ustvarja varno in podporno vzdušje ali pa vzdušje napetosti, nepredvidljivosti in strahu,
- nudi možnosti in priložnosti izražanja svojih čustev in stisk ali pa je izrazilo nerazumevajoča do otrokovih čustvenih odzivov,
- šola ponuja priložnost za krepitev samopodobe ali pa jo zamaje in znižuje otrokovo samospoštovanje (Kobolt idr., 2010).

Žižek (2004, v Kobolt, 2010) opozarja, da reforme šolskih sistemov po svetu ne vodijo k zmanjševanju, temveč k povečevanju izobraževalnih pričakovanj in zahtev, kar pa za učence s težavami pomeni, da še težje dosegajo zahtevne standarde in so posledično bolj obremenjeni ter tudi učno manj uspešni. Kauffman (1999, v Kobolt, 2010) pravi, da se toleranca v rednih izobraževalnih ustanovah do učencev, ki imajo socializacijske težave in težave z obvladovanjem svojega vedenja, znižuje.

Vplivi šole so lahko negativni predvsem zaradi njene storilnostne naravnosti in nefleksibilnosti. Šola postavlja vsem učencem enake zahteve in pogoje, vendar so ti za otroke z vedenjskimi težavami prezahtevni in pogosto cilji težko dosegljivi. Pogosto se dogaja, da vedenjsko nemiren otrok kmalu postane tudi učno neuspešen. Na vsakem koraku dobiva informacije o tem, kako slab je. Sčasoma postane krivec za razne vrste težav na šoli, te oznake pa se kljub prizadevanju težko znebi (Svetin, 2005).

Kdaj bomo o otroku govorili kot o pretirano nemirnem, je odvisno od predstav o tem, kako naj bi se otrok v določeni starosti vedel in od strpnosti odraslih do otrokovega nemira (Kos-Mikuš, 1979). Lewis (1997, v Kobolt, 2010) pravi, da je neko vedenje označeno kot neprimerno glede na perspektivo posameznika, ki vedenje ocenjuje. V šoli pa vedenje najpogosteje

ocenjujejo učitelji. Vselej pa je med dejanjem, otrokovim vedenjem in učiteljevo opredelitvijo vedenja kot odklonskega ali socialno nesprejemljivega učiteljeva interpretacija.

Največkrat je učitelj tisti, ki opozori starše na otrokovo nemirnost v šoli. Nemiren otrok v razredu ovira lastno delo, moti sošolce in učitelja. Med uro se obrača, pogovarja, čečka po zvezkih sošolcev, pospravlja šolske stvari, meče listke, binglja z nogami, podira stole ali pa vstaja in hodi po razredu, včasih se celo plazi pod klopmi.

V raziskavi Koboltove in sodelavcev (2010), ki je zajela 2085 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v šolskem letu 2007/08, je raziskava pokazala, da se pedagoški delavci v šolskem prostoru najpogosteje srečujejo z neosredotočenostjo na učno snov med poukom in na nesamostojnost pri učnem delu. Sledijo vedenja, ki imajo za pedagoške delavce skoraj enako stopnjo motečnosti. Gre za naslednja vedenja: uničevanje opreme, verbalno nasilje do vrstnikov in fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim, odvracanje drugih od dela, sprehajanje in tekanje po razredu. Vse to pa je v nasprotju in interferira z zahtevami in pričakovanji šole.

Skladno z drugimi izsledki pa je, da so za pedagoške delavce najmanj moteča vedenja, ki pomenijo internalizacijo (ponotranjanje) učenčevih problemov, ki se navzven ne vidi. Gre za umaknjenost, ne-osredotočenost na snov. Ugotovimo, da so učitelji, manj subtilni v opazovanju tega, kaj učenec/dijak doživlja. Ponovno se izkaže, da učitelje bolj motijo vedenja, ki so eksternalizirana (navzven obrnjena) in za okolico moteča, medtem ko ni dovolj subtilnosti v opazovanju in dovolj tesnih odnosov, da bi razumeli, kako velike stiske lahko doživlja vase umaknjeni učenec/učenka. Od tod tudi zaključek, da okolica odreagira na vedenjske motnje, medtem ko ostajajo čustvene težave, če jih ne spremlja vedenjska motečnost, praviloma spregledane (Kobolt, 2010).

4. Soočanje z motečim vedenjem

4.1 Družina in moteče vedenje

Treba je presoditi, v kakšni meri družina sama povzroča pri otroku nemirno vedenje, in tudi oceniti, ali je starš sploh sposoben otrokove težave reševati. Staršem, ki so preveč popustljivi in nedosledni pri vzgoji, ustreza, da neprijetne plati vzgoje namesto njih opravi nekdo drug. Ponujeno pedagogovo pomoč si predstavljajo kot podaljšano roko svojih nazorov in vzgoje. Nasvete, kot so, da je treba otroka bolje razumeti, biti do njega bolj strpen, mu pokazati več naklonjenosti, mu pustiti več svobode ali ga bolj omejiti, v večini primerov ne upoštevajo oz. jih v svoje vzgojne navade niso zmožni vpeljati (Svetin, 2005).

Starše lahko usmerjamo, da se pri svoji vzgoji usmerijo na vzpostavljanje jasne strukture dneva, oblikovanje reda in pravil, delitev skupnih (družinskih obveznosti) oblikovanje jasnih in doslednih posledic v primeru kršenja dogovorov. V že tako dezorganizirani družini pa se pogosto zgodi, da za kaj takega niti ni pripravljenosti ali celo temu nasprotujejo, saj niso pripravljeni spremeniti svojih utrjenih vzgojnih navad in se zaradi otroka prilagajati novim rutinam. Spreminjanje navad pri vedenjsko težavnem otroku zahteva, da tudi starši spremenijo svoje vzorce in ravnanja. Vendar neredko prvi odpovedo ravno starši, saj se ne morejo držati sprejetih dogovorov (Svetin, 2005).

Kadar se s starši nemirnega otroka dogovorimo za dosego istega cilja, naj bo sodelovanje:

- redno (tedensko, kasneje mesečno, preko beležke, telefona, e-maila),
- treba je upoštevati osnovna načela (komunikacija, dialog, aktivno poslušanje),
- svetovati staršem glede domačega dela:

- v domačem okolju opredeliti čas za učenje, prosti čas in ostale aktivnosti,
- katere naloge mora otrok opraviti doma – točno kaj, koliko, tudi časovno načrtovati predviden čas reševanja nalog,
- v času za učenje natančno opredeli tudi čas za odmor, kdaj je čas za vprašanja, razlago navodil, nalog ipd.,
- starši naj naloge pregledajo vmes, npr. po pol ure,
- točkujejo naj kakovost rešene naloge in točke nato zamenjajo za dogovorjene nagrade (risanka, tv oddaja, računalnik, obisk prijatelja ipd.),
- starš lahko dodeli naloge tudi za opravljeno delo, v primeru, da je otrok opravil nalogo brez »godrnjanja« ali če se je sam spomnil na nalogo ipd.,
- vse naj bo pregledno zapisano v tabeli in postavljeno na vidnem mestu (lahko za vsakega družinskega člana svoja preglednica) (Lauht, 2017; Žunko Vogrinc, Šilc, Beljevin Pušnik, 2018).

4.2 Učitelj in moteče vedenje

Nemirnemu otroku v časa šolanja lahko pomagajo predvsem starši in šola. Kadar otrok prejema pomoč psihologa, defektologa ali otroškega psihiatra v drugih strokovnih ustanovah, je potrebno sodelovanje med ustanovo, šolo in starši (Mikuš Kos, 1991).

Kobolt (2010) opozarja, da lahko odnosi otroka z osebami v pedagoških ustanovah prispevajo bodisi k poglobljanju njegove stiske bodisi omogočajo te stiske in njihove vedenjske izraze prepoznati in s pomočjo novih, pozitivnih izkušenj, zmanjševati.

Glede na to, da vedenjske težave najpogosteje izhajajo iz družinskega okolja, mora biti v času šolanja otrok, šola tista, ki poskrbi, da ne bi prišlo do poglobljanja motečega vedenja. Zato je pri reševanju težav in nudenju ustrezne pomoči potreben tim strokovnjakov, ki združujejo svoje znanje in izkušnje in pri tem poiščejo najprimernejšo obliko pomoči. Veliko vlogo imajo pri tem učitelji, ki z učencem preživijo največ časa in so jim otrokove težave dobro znane.

Osebni odnos je prvi pogoj uspešnega nudenja kakršnekoli pomoči otroku z vedenjskimi težavami. Odnos izkažemo tako, da ga kličemo po imenu, ga spoštujemo kot osebnost, ga sprejmemo takega, kakršen je, smo do njegovih šibkih točk strpnimi, se iskreno zavzemamo zanj in za njegov osebni razvoj (P. B. in T. Č., 2011).

Socialno pedagoški pristop je usmerjen v ustvarjanje kvalitetnih interakcij med otrokom in okoljem. Učencu je treba omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu. Treba ga je spodbujati k različnim aktivnostim, tudi k učenju, razumevanju učne snovi. Poslužujemo se tudi več aktivnih oblik učenja, kot so: projektno delo, delo v skupinah, raziskovanje. V primeru izostanka od pouka nadomestiti zamujeno oz. manjkajočo snov. Med poukom je treba poskrbeti, da bo otrok aktivno sodeloval in uporabljati aktivne učne oblike. Dodatni kratki odmori v okviru ene šolske ure, sprememba dejavnosti, razne sprostitvene dejavnosti. Pri napovedanem in dogovorjenem preverjanju in ocenjevanju znanja preverjamo znanje in ne neznanje. Otroku moramo nameniti ravno pravo mero pozornosti, da ne bo niti odrinjen na obrobje razreda, niti ne bo imel preveč zaščitniškega položaja s strani učitelja (P. B. in T. Č., 2011). Pomembno je, da učitelj negativno označi dejanje, ne pa otroka. Ta razlika je za otroka zelo pomembna (Mikuš Kos, 1991).

Skrb za učenčev socialno ugoden položaj lahko v razredu ustvarimo s strpnim odnosom do učenca, poudarimo učenčeve pozitivne lastnosti, ga navajamo na delo v paru, malih skupinah

in individualno, ga posedimo blizu sebe in mu v okviru njegovih sposobnosti zaupamo kakšno nalogo oz. skrb za sošolce.

Za učenčevo samopodobo lahko poskrbimo tako, da smo pozorni na njegova pozitivna ravnanja, ga pohvalimo in spodbujamo, poslušamo, mu dajemo odgovorne naloge, naloge, ki so pomembne za razred, naloge, ki jih zmore, osebni razvoj gradimo na njegovih močnih področjih, s svojo strpnostjo do učenca smo vzgled ostalim učencem. Vključimo ga v dejavnosti, v katerih je uspešen, ki ga zanimajo in veselijo (P. B. in T. Č., 2011).

Učencu z vedenjskimi in s čustvenimi težavami (po lastni želji ali presoji učitelja) med poukom dovolimo, da za kratek čas odide na hodnik ali drug miren prostor (knjižnica, pisarna svetovalnega delavca), kjer se umiri. Spremlja ga naj prostovoljec ali šolski svetovalni delavec, skratka oseba, ki ga razume in mu je v oporo. Učencu moramo dati jasno vedeti, da takšni izhodi ne morejo biti pogosti, mu preiti v navado (P. B. in T. Č., 2011).

Pri kršenju pravil in reda preferiramo individualne razgovore s kršiteljem (razčiščevanje, usmerjanje v sprejemljivejše oblike reagiranja, povrnitev škode v prejšnje stanje, opravičilo prizadetim itd.) (P. B. in T. Č., 2011).

Koristno ga je vključevati v dejavnosti, v katerih bo lahko dokazoval svojo uspešnost (npr. krožki, športne aktivnosti) in ga nikakor zgolj za kazen, ali da bi se namesto tega učil, iz njih izključevati (P. B. in T. Č., 2011).

Priporočljiv je večji prostor, z raznimi tematskimi kotički, z njimi hitro in uspešno odpravimo vedenjske težave. Pravila za koriščenje naj bodo vnaprej dogovorjena, enostavna in razumljiva, zapisana in postavljena na vidno mesto. V razredu je treba odstraniti vse, kar pritegne učenčevo pozornost (P. B. in T. Č., 2011).

Za učence z vedenjskimi in čustvenimi težavami je v primeru *klasične razporeditve klopi* najustreznejša druga ali tretja vrsta, stran od oken. Tako, da se mu učitelj lahko približa (bližina pomirja). Sošolec, s katerim sedi, naj bo po možnosti takšen, ki ga sprejema in mu je pripravljen ponuditi vrstniško oporo, pomoč. Vsekakor pa ga ne nameščamo poleg otroka s podobnimi vedenjskimi problemi. Da bi sedel sam, ni niti potrebno niti priporočljivo. Priporočljiva ni tudi zadnja ali prva klop (počuti se lahko izločenega oziroma preveč na očeh sošolcev). Pri *polkrožni postavitvi šolskih miz* so vsa sedežna mesta enakovredna. Tu je pomembno zgolj to, da sedi med sošolcema, ki ga sprejemata, razumeta, imata v oddelku dober položaj, ugled ter sta mu kot vrstnika pripravljena pomagati (P. B. in T. Č., 2011).

5. Zaključek

Čas, ki ga bomo namenili otrokom, ki imajo težave na področju vedenja, da bodo bolje obvladovali svoje telo, svoja čustva, bo dobro porabljen. Otroku bomo preko ponavljajočih se izkušenj pokazali, dokazali, ga naučili, da je konflikte mogoče razreševati.

Za konec zapišem misel, ki jo je zapisala Koboltova (2010) o tem, kako izstopajoče vedenje razumeti: Vsak človek, torej tudi vsak otrok, tudi tisti, o katerem pravimo, da ima posebne potrebe, ali tisti, ki ga vidimo kot osebo, ki se težje prilagaja na pričakovanja in zahteve okolja ali tisti, ki v svojem vedenju od vrstnikov odstopa/izstopa – ima enake potrebe, želje, pričakovanja in probleme kakor mi vsi, kakor nekateri med nami, hkrati pa tudi takšne, ki jih ima le on sam. Kakor ne obstaja otrok nasploh, tudi vedenjsko izstopajoč otrok nasploh ne obstaja. Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki zarisujejo meje med tem, kar v nekem trenutku, določenem socialnem in družbenem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče,

težavno in moteno. Ali kakor pravi Dyck (1982, v Kobolt, 2010): »Moteno je tisto, kar nas moti.

Splošno pa velja, da takšna vedenja (z)motijo odrasle, učitelje, starše in vrstnike (Kobolt, 2010).

6. Viri in literatura

- Kobolt, A. in Pelc Zupančič, K. (2010). *Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoteženega razvoja*. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kos Mikuš, A. (1979). *Nemiren otrok*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza UNIVERZUM.
- Kos Mikuš, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- P. B. in T. Č. (2011). Projektna naloga pri predmetu specialna pedagogika Čustvene in vedenjske težave. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Študijsko leto 2010/2011. Pridobljeno s https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sem_custvene_in_vedenjske_tezave_01
- Rapuš Pavel, J. (2010). *Značilnosti disciplinskih problemov in odziv učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami*. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115–164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Svetin, S. (2005), Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo. *Socialna pedagogika*, 9(4), 391–422. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-55LA8CXQ>
- Vec, T. (2011). *Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/630/1/SocPed_2011-02_Tomaz_Vec.pdf
- Žunko Vogrinc, S., Šilc, M., Beljev, N. in Pušnik, Z. (2018). *Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti in hiperaktivnosti – priručnik 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 po izobrazbi inkluzivni pedagog. Zaposlena je na Centru za sluh in govor Maribor kot učiteljica otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami v prvi triadi. Na šoli vodi interesni dejavnosti Učilnica v naravi in Pravljice in lutkovno ustvarjanje, saj se ji zdi pomembno, da otrokom približa lepote narave, da otroci urijo ročne spretnosti in da neguje otrokovo potrebo po domišljijem svetu.

Intervizija kot oblika strokovne opore pri reševanju problemskih situacij

Intervision as a Method of Professional Support in the Problem Solving Process

Tanja Klavž

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor;

Osnovna šola Kašelj

tanja.klavz@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavimo intervizijo kot obliko izkustvenega učenja, ki temelji na soustvarjanju možnih rešitev problemskih situacij, s katerimi se strokovni delavci s področja šolstva srečujemo pri svojem praktičnem delu. Opredelimo vlogo, pomen in značilnosti intervizije ter navedemo možnosti za izvedbo intervizijskega procesa v obdobju omejevanja osebnih stikov zaradi pandemije covid-19. Na podlagi praktične izkušnje skupine specialnih pedagoginj in pedagoginj opišemo eno izmed novejših, a kreativnejših metod dela v procesu intervizije – metodo šestih klobukov razmišljanja. V zaključku se posvetimo pozitivnim vidikom in prednostim, ki jih vključitev v intervizijski proces prinaša strokovnim delavcem. Usmerimo se tudi na iskanje možnosti za širšo uporabo intervizije na področju vzgoje in izobraževanja.

Ključne besede: delovni dogovor, intervizija, metoda šestih klobukov razmišljanja, strokovna podpora, učenje iz izkušnje.

Abstract

In this paper we present intervision as a form of experiential learning based on the co-creation of possible positive outcomes to problematic situations, that experts encounter during their work. We define the role, significance and characteristics of intervision, and discuss the possibilities for carrying out the intervision process during the Covid-19 pandemic that so profoundly affected interpersonal contact. Based on a practical example of an intervision group, formed by pedagogues and special pedagogues, we introduce a newer, creative method that can be used in the process – the Six Thinking Hats method. In the conclusion we focus on the benefits and positive aspects of intervision. Furthermore we discuss the options and ways to encourage a more common use of intervision among professionals from the educational sphere.

Keywords: intervision, intervision agreement, learning from experience, professional support, the Six Thinking Hats method.

1. Uvod

Strokovni delavci s področja šolstva smo vsakodnevno vpeti v številne interakcije z ostalimi deležniki izobraževalnega procesa in neredko postavljeni v nepredvidljive, tudi stresne situacije. Ob vse hitrejšem tempu življenja se kljub temu, da poznamo različne možnosti in oblike strukturiranih procesov reševanja problemskih situacij, s katerimi se soočamo, se najpogosteje poslužujemo ravno kratkih, neformalnih, a razbremenilnih razgovorov s sodelavci, ki večinoma potekajo med odmori v prostorih šole. Tak pogovor nam navadno nudi oziroma pomeni trenutno razbremenitev ter izraz podpore s strani sodelavcev, v problemski situaciji in v iskanju možnosti za njeno učinkovito razrešitev pa lahko ostajamo sami. Obdobje pandemije je s številnimi ukrepi in spremembami ter z usmeritvijo strokovnih delavcev na opravljanje delovnih obveznosti izključno od doma in na daljavo, tovrstne neformalne stike omejilo, stiske pa so ob veliki nenadni spremembi postajale vse večje. V Sloveniji se je v tem obdobju (v času pandemije, op. p.) sprva oblikovala le ena supervizijska skupina namenjena izključno učiteljem, število potekajočih intervizijskih skupin pa ni znano.

Na področju socialnega dela, psihologije in psihoterapije se že vrsto let kot metoda učenja in strokovne razbremenitve uporabljajo različne oblike supervizije. Bodoči socialni delavci so že v času študija in usposabljanja za svoje delo deležni učenja in usmerjeni v praktično preizkušanje tovrstnih oblik strokovne razbremenitve. Medtem pa si tako supervizija kot intervizija, ki predstavlja eno izmed dostopnejših oblik supervizije, še utirata pot tudi na področje šolstva. V nekaterih kolektivih na področju vzgoje in izobraževanja se omenjenih oblik učenja že sistematično in aktivno poslužujejo, lahko pa bi različne supervizijske oblike sčasoma postale tudi stalna metodi dela v šolstvu.

V nadaljevanju članka bomo predstavili značilnosti in temeljne elemente intervizijskega procesa. Prikazali bomo potek dela po metodi šestih klobukov, ki predstavlja eno novejših in kreativnejših metod dela, ki se jih v strukturiranem procesu iskanja možnih ugodnih rešitev problemske situacije lahko poslužimo.

2. Kaj je intervizija

Intervizija ali »kolegialna refleksija« (Juul in Jensen, 2011 v Milošević Arnold, 2012) je opredeljena kot vrsta supervizije in metoda učenja (Milošević Arnold, 2007), ki združuje osebne in organizacijske vidike svetovanja, udeležence v problemski situaciji pa hkrati prepozna kot eksperte za rešitev problema (Franzenburg, 2009). Predstavlja strukturirano medsebojno (so)delovanje manjše skupine strokovnih delavcev s podobno stopnjo profesionalne usposobljenosti in delovnih kompetenc in se osredotoča na iskanje možnih rešitev problemske situacije, ki izhaja iz delovnega okolja (Milošević Arnold, 2007). Temelji torej na reflektiranju delovnih izkušenj (Milošević Arnold, 2012). Za razliko od supervizije ne predvideva stalnega supervizorja kot eksperta, ki vodi takšno skupino, pač pa se v vlogi intervizorja člani skupine izmenjujejo. Slednje je ob odsotnosti večjega finančnega vložka, ki bi ga zahtevala vključitev zunanjega strokovnjaka, razlog, da je intervizijo možno relativno preprosto organizirati v vsakem delovnem okolju, kjer strokovni delavci želijo razčleniti vprašanja, ki jih pri delu bremenijo (Milošević Arnold, 2007).

2.1 Značilnosti intervizije

Delovanje intervizijske skupine se pomembno razlikuje od kolegialnih, neformalnih razbremenilnih pogovorov s sodelavci, ki lahko potekajo vsakodnevno. Z namenom, da bi

ohranil konstruktivni potek ter resnično omogočil izkustveno učenje, deluje intervizijski proces po določenih smernicah in pravilih. Naj naštejemo le nekatere pomembnejše:

- Vključitev v intervizijski proces mora vselej biti prostovoljen.
- Sprejet mora biti dogovor o zaupnosti oziroma molčečnosti.
- Intervizijsko skupino formira manjše število stalnih članov, ki so med seboj čim bolj izenačeni po stroki, znanju, delovnih izkušnjah in statusu.
- Odsvetovano je sodelovanje članov, ki so v medsebojnem osebnem (sorodniki, partnerji, dobri prijatelji) ali v hierarhičnem (delovnem) odnosu.
- Člani vselej obravnavajo konkretne in aktualne problemske situacije in izkušnje, s katerimi se srečujejo pri svojem delu.
- Člani skupine morajo imeti enake možnosti aktivnega sodelovanja v različnih vlogah.
- Intervizijska srečanja morajo potekati redno, sistematično in trajati določeno obdobje.
- Komunikacija v intervizijski skupini mora potekati brez vrednotenja in ocenjevanja posameznih članov in njihovega ravnanja. Razviti se morajo odnosi medsebojnega upoštevanja, spoštovanja, povezanosti, odkritosti in kritičnosti (Milošević Arnold, 2007; Milošević Arnold, 2012; Trautmann, 2010).

2.2 Vloga in pomen intervizijskega dogovora

Upoštevač navedene smernice, je za vsako intervizijsko skupino ključnega pomena, da v uvodnem srečanju sklene intervizijski dogovor v pisni obliki, ki nato ves čas trajanja intervizije zavezuje udeležence, da spoštujejo sprejete dogovore. Tak dogovor pomembno doprinaša k zagotovitvi varne klime za vsakega člana skupine posebej (Milošević Arnold, 2007). V dogovoru naj bi bila natančneje opredeljena organiziranost intervizije, njena vsebina, pravila vedenja in cilji intervizije (osebni cilji in cilji skupine). Pomemben del intervizijskega dogovora so predvsem osebni cilji, ki jih vsak izmed članov ob uvodnem srečanju zapiše v svoj izvod intervizijskega dogovora. Enako pomembna kot sklenitev intervizijskega dogovora pa je tudi sprotna refleksija v skupini, bodisi ustna ali pisna, ki strokovnjakom omogoča, kritični vpogled v lastno praktično delo in povezavo spoznanj in izkušenj s strokovnim znanjem (Milošević Arnold, 2012).

Ob navedenih smernicah je za delovanje intervizijske skupine ključna vzpostavitev učinkovitega delovnega odnosa, ki se lahko oblikuje le v okolju, kjer vlada zaupnost. Dejstvo, da so člani intervizijske skupine izenačeni glede na status, znanje in izkušnje navadno dodatno doprinese k medsebojnemu razumevanju ter učinkovitemu učenju iz lastnih izkušenj in izkušenj drugih (Milošević Arnold, 2007).

2.3 Vloge v intervizijski skupini

Vloge v intervizijski skupini niso stalne; člani skupine se imajo tekom intervizijskih srečanj možnost preizkusiti v vsaki izmed naslednjih vlog:

- Intervizor: enakopravni član intervizijske skupine (Milošević Arnold, 2012) in moderator intervizijskega procesa.
- Intervizant: član, ki v intervizijskem procesu predstavlja svojo problemsko situacijo.
- Reflektivni člani skupine: člani intervizijske skupine, katerih naloga je prisluhniti intervizantu in konstruktivno reflektirati problemsko situacijo (Bajrovič Petek, 2020).

Nekatere intervizijske oblike predvidevajo tudi člana – opazovalca in/ali člana - zapisnikarja (Staempfli, 2019), ne glede na vlogo, ki jo posedujejo, pa so vsi člani za proces vselej soodgovorni.

Priporočeno je, da je vsakokratno v intervizijsko skupino vključen vsaj en posameznik, ki že ima predhodne izkušnje s to metodo učenja. Slednje namreč predstavlja vsaj deklarativno zagotovilo, da bo proces sledil predpostavljenim smernicam. V nasprotnem primeru nekateri avtorji (Van Kessel, 2002) predlagajo začasno vključitev zunanjega supervizorja, ki člane intervizijske skupine usmerja pri formalno-organizacijskih vidikih. Ob tem je pomembno poudariti, da organizacijska in obrobna vprašanja, ki so sicer lahko tudi bistvena, ne sodijo neposredno na intervizijska srečanja. Pri iskanju rešitev za tovrstne probleme je smiselno sklicati posebna srečanja. Prav tako je smotno, da se člani tudi za porazdelitev vlog v vsakokratnem procesu dogovorijo vnaprej, pred dejanskim pričetkom intervizijskega procesa.

2.4 Metode in načini dela intervizijskih skupin

Poznamo več intervizijskih metod, ki jih lahko uporabljamo v procesu iskanja možnih dobrih izidov, v vsakokratnem srečanju pa intervizor, upoštevajoč značilnosti problemske situacije, izbere najprimernejšo. Ključno pri tem je, da intervizor izbrano metodo dobro pozna in jo zmore ustrezno uporabljati. Le na tak način lahko skupino učinkovito vodi skozi intervizijski proces.

Učenje v okviru intervizijskega procesa je pred obdobjem pandemije covid-19 praviloma potekalo kot osebno, fizično neposredno srečanje članov skupine. Že pred obdobjem pandemije, ki je veliko aktivnosti prenesla na spletne platforme, pa so nekateri avtorji predvideli možne oblike izvajanja intervizije preko spleta. Staempfli (2020) je ob tem predlagal dva načina:

- Videokonferenčna srečanja: ta predstavljajo najbližjo obliko klasični interviziji, ki omogoča sočasno prisotnost in srečanje udeležencev »v živo«. Pri tej obliki se predlaga vključitev dodatnega člana skupine, katerega izključna naloga je skrb za tehnično podporo siceršnjim članom intervizijske skupine z namenom, da se le ti lahko bolje osredotočijo na proces dela.
- Sodelovalno zapisovanje: v tem načinu izvajanja intervizijskega procesa člani skupine svoje odzive ob predstavljenem problemu zapisujejo v spletni dokument. To lahko počno sočasno ali pa svojo refleksijo na posamezni korak zapišejo v vnaprej dogovorjenem časovnem okvirju. Po mnenju nekaterih avtorjem (Staempfli, 2020) tovrstni pristop k interviziji omogoča tesnejše medsebojno sodelovanje in podajanje pomensko globljih refleksij.

V intervizijskih srečanjih se lahko uporablja tudi kombinacija obeh opisanih spletnih pristopov, pri obeh oblikah in vseh metodah pa je pomembno, da je intervizor večč tako zakonitosti intervizijskega procesa kot tudi uporabljenih spletnih orodij.

3. Intervizija iz teorije v prakso

Z intervizijo sem se sama prvič približe srečala v času študija socialnega dela, ne pa tudi v okviru študija specialne pedagogike. Čeprav veljajo poklici s področja vzgoje in izobraževanja za stresnejše, se sam študijski program na Pedagoški fakulteti tedaj ni posvečal oblikam strokovne razbremenitve bodočih učiteljev. Tekom poklicnega udejstvovanja na področju vzgoje in izobraževanja sem se nato srečala z nekaj različnimi oblikami supervizije, med drugim tudi z intervizijo.

V intervizijskem procesu, opisanem v nadaljevanju prispevka, smo intervizijsko skupino formirale specialne pedagoginje in pedagoginje, zaposlene kot učiteljice dodatne strokovne pomoči ali svetovalne delavke ter specialne pedagoginje s področja zdravstva. Vse članice smo že imele predhodne izkušnje s to obliko dela. V uvodnem srečanju smo skupaj s sklenitvijo intervizijskega dogovora sprejele tudi dogovor o izvedbi dvanajstih srečanj, od katerih smo za vsako posamično srečanje predvidele čas dveh šolskih ur. Sledila so srečanja, ki so bila izključno namenjena občutljivemu skupnemu procesu učenja in iskanja možnih pozitivnih rešitev vsakokratne predstavljene problemske situacije. Teden dni pred temi srečanji je članica, ki je bila predvidena za vlogo intervizantke, svoj aktualni problem podrobneje opisala in v pisni obliki posredovala preostalim članicam skupine, ki so se tako lažje pripravile na vsakokratni proces dela. Zadnje, dvanajsto srečanje, je bilo namenjeno evalvaciji celotnega procesa dela.

Naša intervizijska skupina je svoje delovanje začela na klasični način - z osebnimi, neposrednimi srečanji. Ob razglasitvi pandemije covid-19 in sprejetih ukrepov o delu od doma in delu na daljavo, pa smo z izvajanjem intervizijskih srečanj nadaljevale s pomočjo ene izmed spletnih aplikacij, ki omogočajo videokonferenčni način dela.

Izmed metod dela, predlaganih v slovenskih intervizijskih priročnikih, se je naša skupina tako v neposrednih kot tudi v videokonferenčnih srečanjih najpogosteje posluževala metode reševanja problema oz. incident metode, preizkusile pa smo tudi metodo »Asociacije« in metodo »Stop«. V enem izmed videokonferenčnih srečanj pa smo se seznanile še z metodo, ki je slovenski intervizijski priročniki zaenkrat še ne vključujejo – metodo »Šestih klobukov razmišljanja«.

3.1 Metoda šestih klobukov razmišljanja

Avtor metode Šestih klobukov razmišljanja, Edward de Bono (2005), pred argumentirano razmišljanje postavlja paralelno mišljenje, katerega bistvo predstavi kot *gledanje vseh članov skupine v isto smer*, pri čemer pa smer premisleka lahko spreminjamo. Ob tem predstavi koncept šestih imaginarnih barvnih klobukov, pri čemer vsak (klobuk) predstavlja drugo perspektivo razmišljanja in s pomočjo katerih se zagotavlja nevtralno in objektivno raziskovanje vsakokratne tematike sestanka, v našem primeru intervizijskega srečanja. Na tak način se člane delovne skupine usmeri k čim bolj kreativnemu iskanju možnih rešitev problemske situacije.

De Bono (2005) predlaga dva načina rabe koncepta šestih klobukov:

- ločena raba posamičnih barvnih klobukov glede na potreben način razmišljanja;
- zaporedna raba barvnih klobukov, ki omogoči, da zadevo ali težavo raziščemo.

Na tem mestu si oglejmo še barve klobukov in njihovo funkcijo, kot jo opredeljuje avtor (2005):

- Beli klobuk navadno uporabimo na začetku delovnega procesa kot temelj oziroma osnovo tistega, o čemer bomo razmišljali. Za ta vidik razmišljanja je značilno, da se člani skupine osredotočijo na dejstva; torej na informacije s katerimi razpolagajo ter tudi na podatke, ki morda še manjkajo in bi jih potrebovali.
- Rdeči klobuk spodbuja k izražanju občutkov, čustev in intuicije, brez potrebe po tem, da bi izražene občutke in čustva še dodatno utemeljevali. Pri tem je pomembno, da občutja navajamo le v odnosu na določeno, specifično idejo oziroma situacijo.
- Črni klobuk uporabimo z namenom previdnosti ter za oceno tveganj, ovir, potencialnih problemov ter identifikacijo možnih slabosti predstavljenih idej. Tovrstno razmišljanje

pripomore k postavitvi idej na realna tla in k posledičnem premisleku o alternativnih možnostih, ki se jih lahko poslužimo v primeru, če se prvotni načrt ne izide (Dukić, 2020).

- Rumeni klobuk nas postavlja v pozicijo iskanja pozitivnih vidikov neke predstavljene ideje, rešitve; »preizkuša in raziskuje vrednost in koristnost« (de Bono, 2005: 115). Namen konstruktivnega razmišljanja pod tem klobukom je predvsem učinkovitost, ki jo predlagana ideja lahko prinaša.
- Zeleni klobuk se uporablja za ustvarjalno mišljenje in razmišljanje o možnih ugodnih rešitvah problema izven okvirjev. Pri tem je pomembna odprtost za vse različne predloge in številčnost idej.
- Modri klobuk uporabljamo za razmišljanje o razmišljanju, ki ga potrebujemo, da raziščemo neko zadevo, situacijo, obenem pa predstavlja tudi nadzor nad procesom, skrb za organizacijo delovnega procesa in spoštovanje pravil. Na sestankih je navadno najobičajnejše, da modrega klobuka ne »nosijo« vsi člani, pač pa zgolj vodja srečanja ali sestanka. (de Bono, 2005).

Ko si člani skupine »nadenejo« posamezni klobuk, se osredotočijo izključno na določen vidik razmišljanja. Z zamenjavo klobuka se spremeni oziroma zamenja tudi vidik premisleka (The Management Centre, 2015).

3.2 Intervizija »pod klobukom«

Naša intervizijska skupina je to metodo prvič uporabila v obdobju, ko smo zaradi pandemije covid-19 intervizijska srečanja izvajale na daljavo. Spletna aplikacija, preko katere so srečanja potekala, nam je omogočala, da ideje in misli v sklopu vsakega izmed vidikov razmišljanja, sproti in transparentno zapisujemo tako, da so sočasno vidne vsem udeleženi v procesu.

Dotično intervizijsko srečanje smo izvedle po spodaj predstavljeni smeri, v okviru katere predstavljamo tudi značilnosti mišljenja, ki ga predpostavlja posamezna barva klobuka. Smer premisleka lahko sicer vključuje vse ali pa zgolj posamezne vidike mišljenja in se lahko prilagaja vsakokratnemu cilju dela.

V uvodnem delu intervizijskega srečanja, v katerem smo pri iskanju možnih rešitev problema uporabile de Bonovo metodo šestih klobukov, je intervizantka najprej predstavila dejstva in okoliščine problemske situacije ter ubesedila problemsko vprašanje, ki bi ga želela razrešiti. Intervizorka je nato vse članice skupine, vključno z intervizantko, povabila k premisleku v okviru belega klobuka. Vse članice skupine smo se osredotočile na premiselek o vseh doslej znanih dejstvih, pri čemer smo izločile lastne, subjektivne interpretacije in presojo. Tok razmišljanja se je usmeril tudi na to, katere informacije še potrebujemo pri reševanju problemske situacije. Članice intervizijske skupine smo ob tem na spletno tablo zapisovale vse ključne podatke, ki jih spodbuja beli klobuk, npr. kaj vemo o dosedanem sodelovanju med ljudmi, vključenimi v problemsko situacijo; načini in potek sodelovanja med njimi, stališča, ki so jih vključeni zavzeli. Po tej fazi premisleka smo si »nadele« rdeči klobuk in se osredotočile k življenju v občutja, slutnje in vtise intervizantke ob predstavljenih dejstvih. Na tej točki se je smotrno osredotočiti tudi na lastno intuicijo in na morebitne čustvene odzive drugih na predstavljena dejstva, ideje. Čustva smo zapisale na tablo, intervizantka pa je povzela, v katerih občutjih prepozna svoja, lastna videnja.

Sledil je prehod pod zeleni klobuk, v okviru katerega smo se osredotočile na iskanje novih, alternativnih rešitev problema ter na problemsko situacijo skušale pogledati še z drugih

perspektiv. Tudi v tej fazi reševanja problema smo ideje zapisovale na virtualno tablo. Intervizantka je ob zaključku tega koraka izbrala in označila tri dejavnike oziroma možne rešitve problema, ki jih je prepoznala kot najuporabnejše v svoji problemski situaciji. O izbranih rešitvah smo nato razmišljale »pod rumenim klobukom«. Iskale smo prednosti in pozitivne plati ter navajale izključno tiste ideje, ki so govorile v prid realizaciji predlaganih rešitev.

Premisleku pod rumenim klobukom je sledilo še povabilo k nizanju idej pod črnim klobukom, v okviru katerega smo se osredotočile na morebitne slabosti, pasti in zaviralce predlaganih rešitev. Intervizorka je intervizantko po vsaki zaključeni dejavnosti pod posameznim klobukom povabila k reflektiranju doživetega; k opredelitvi postavk, ki jih doživlja kot sebi lastne in uporabne pri razreševanju svojega problema. Intervizijski proces se je ob koncu srečanja še enkrat usmeril v rdeči klobuk, v okviru katerega je bila intervizantka nagovorjena k refleksiji svojih občutij ob koncu procesa iskanja rešitev.

Kot vemo, po de Bonu obstaja še en vidik razmišljanja – razmišljanje v pod modrim klobukom, za katerega se na prvi pogled zdi, da je bil v okviru predstavljenega intervizijskega procesa izpuščen. Ta klobuk predstavlja nadzor, organizacijo, načrtovanje in usmerjanje poteka dela, glavno vlogo v tem vidiku pa zavzema vodja srečanja oz. intervizor/ka.

Opisana metoda dela je za večino članic skupine predstavljala novo izkušnjo, močno pa nas je pritegnil tudi način dela, ki nas je v vsakokratni fazi premisleka usmerjala k zapisu idej tako, da so bile le te transparentne.

Ne glede na uporabljeno metodo dela v posamičnem intervizijskem srečanju smo se vselej držale tudi sicer predlaganega ogrodja intervizije. Vsakokratno srečanje smo tako pričele z reflektiranjem trenutnega počutja, nato pa smo na kratko povzele še izkušnjo in doživljanja s preteklega srečanja. Sledil je intervizijski proces po izbrani metodi dela, srečanja pa smo vselej zaključile še s krajšo, sprotno evalvacijo aktualnega procesa in sprejetjem dogovora o naslednjem sestanku. Vsakokratno intervizijsko srečanje smo zaokrožile še s pripravo pisne refleksije, za katero smo se dogovorile, da si jo medsebojno podelimo v roku tedna dni po posamičnem srečanju.

4. Zaključek

Delovna mesta s področja vzgoje in izobraževanja se uvrščajo med stresu bolj izpostavljene poklice. Vse obsežnejše delovne naloge in hitro spreminjajoče se zahteve in obveznosti, ki smo jih izkusili predvsem v zadnjem letu (obdobje pandemije, op. p.), lahko strokovne delavce precej obremenijo. Dolgotrajnejša izpostavljenost takšnim obremenitvam lahko vodi v resne zdravstvene težave (kronični stres, depresija, sindrom izgorelosti). V izogib temu se vse bolj kaže potreba strokovnih delavcev po priložnostih za razbremenitev ter pomoč in podporo pri iskanju konstruktivnih rešitev problemskih situacij, s katerimi so soočeni. Kot pravi Vida Milošević Arnold, (2012) dejstvo, da pri delu v praksi naletimo na ovire še ne pomeni, da smo v svoji strokovni vlogi nekompetentni.

Intervizija, kot oblika supervizije predstavlja prostor, v katerem se lahko pedagoški delavci skozi proces osebnega učenja strokovno razbremenijo ter pridobijo tudi potrditev, da delajo dobro, profesionalno in kvalitetno. Ob tem pa že samo delo v skupini sebi enakih spodbuja občutek povezanosti med člani ter razvija senzibilnost do drugih. Ker je intervizijski proces dela zastavljen na način, ki poudarja učenje iz lastnih izkušenj in izkušenj drugih, strokovnemu delavcu omogoča tudi vpogled v raznovrstnost praktičnega dela in kritično refleksijo lastnih strokovnih odločitev. Na ta način zagotavlja prenos in preizkušanje teoretičnih znanj v

vsakodnevno prakso in obratno. Vse naštetu zagotovo vpliva na posameznikovo strokovno in osebno samozavest.

Čeprav je intervizija glede na svoje zakonitosti metoda dela, ki jo je v podporo strokovnim delavcem enostavno organizirati in omogoča številne pozitivne učinke, se zdi, da je v pedagoški praksi še vedno razmeroma redkeje uporabljena oblika podpore. Z namenom, da bi postala stalnica v izobraževalni sferi, Vida Milošević Arnold (2012: 12) predlaga organizacijo seminarjev in delavnic »za učitelje in svetovalne delavce, na katerih bi spoznali metodo intervizije in se tudi (vsaj deloma) usposobili zanjo. Nenazadnje so različne intervizijske metode, kot na primer predstavljena metoda šestih klobukov razmišljanja, lahko tudi neposredno uporabne v pedagoškem procesu in predstavljajo kreativno obliko dela z učenci, dijaki.

Na mestu je tudi predlog, da bi se tovrstne vsebine lahko implementirale že v sam študijski program pedagoških fakultet. Mnoge ugotovitve namreč kažejo, da so različne supervizijske metode zelo učinkovite tudi na prehodu iz izobraževalnega sistema v delovno okolje (Novak, 2020). S tem bi se bodoče pedagoge že v času študija opremilo z znanjem in kompetencami za formacijo in delo v intervizijskih učnih skupinah. S tem bi se v večji meri zagotovilo uporabo te metode tudi na področju izobraževanja. Intervizija je namreč kot metoda učenja osredotočena na poklicne izzive in ne spodbuja le profesionalne kompetence učiteljev pač pa vliva na vseživljenjsko učenje.

5. Literatura

- Bajrović Petek, N. (2020). Intervizija kot taktika spoprijemanja z negativnim stresom. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Promocija zdravja v vzgoji in izobraževanju* (str.10-12). Ljubljana: MiB
- De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja*. Ljubljana: New moment
- Dukić, Š. (2020). Kako dobre ideje spremeniti v odlične? Tehnika šestih klobukov razmišljanja. Pridobljeno s <https://psihologijadela.com/2020/10/12/kako-dobre-ideje-spremeniti-v-odlicne/>
- Franzenburg, G. (2009). Educational Intervision: Theory and Practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, (37-43). Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/259189787_EDUCATIONAL_INTERVISION_THEORY_AND_PRACTICE
- Milošević Arnold, V. (2007). *Priročnik za intervizijo v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Milošević Arnold, V. (2012). Intervizija kot prostor za refleksijo učiteljev. *Šolsko svetovalno delo*, 16 (1-2), 41-50.
- Novak, V. (2020). Intervizija. V E. Boštjančič (ur.) in A. Petrovič (ur.), *Kako spodbujati zaposlene: psihološki pristopi od a do ž*, (str. 65-78). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Staempfli, A. (2019). *PSDP-Resources and Tools: Intervision model of peer-led group reflection*. Združeno Kraljestvo: Ministrstvo za izobraževanje. Pridobljeno s <https://practice-supervisors.rip.org.uk/wp-content/uploads/2019/11/Intervision-model-of-peer-led-group-reflection.pdf>
- Staempfli, A. (2020). Online reflective groups. Pridobljeno s <https://medium.com/@AdiStaempfli/online-reflective-practice-groups-4d1126114b7b>
- The Management Centre (2015). *Six Thinking Hats: How to work out what's a good idea*. Pridobljeno s: <http://www.managementcentre.co.uk/downloads/6TH.pdf>

- Trautmann, F. (2010). *Intervision guidelines*. Pridobljeno s <https://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines.pdf>
- Van Kessel, L. (2002). Začasna pomoč pri interviziji v organizacijah: model v praksi ali kako se lahko učimo intervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str.131-152). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Klavž je univerzitetna diplomirana socialna delavka in profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, zaposlena kot specialna pedagoginja na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor in kot učiteljica za dodatno strokovno pomoč v Osnovni šoli Kašelj.

Inkluzija gluhih in naglušnih otrok v večinsko osnovno šolo

Inclusion of Deaf or Hearing-Impaired Children into Regular Primary School

Mateja Šebenik

*OŠ Brezovica pri Ljubljani
mateja.sebenik@gmail.com*

Povzetek

V današnjem času še vedno obstaja veliko dvomov o inkluziji gluhih in naglušnih otrok v večinsko osnovno šolo. Učiteljem in drugim strokovnim delavcem je v pomoč veliko različne strokovne literature. Tako teorija kot praksa pa nam pokažejo, da sama inkluzija ne poteka vedno enostavno. Ravno nasprotno. Velikokrat je inkluzija sama po sebi izziv, tako za otroka kot za nas pedagoge. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je vsak posameznik individuum, in ravno zaradi tega se vsak drugače vključi v razred. Spoznali bomo, kakšne prilagoditve so potrebne, da se gluhi in naglušni otroci lahko uspešno inkluzirajo v večinsko osnovno šolo.

Ključne besede: gluhi in naglušni otroci, inkluzija, razred, večinska osnovna šola.

Abstract

Nowadays many doubts still exist over the inclusion of deaf and hearing-impaired children into regular primary school. Teachers and other professionals make use of diverse professional literature. However, theory as well as practice show us that inclusion is not always straightforward. In fact, it is often a challenge for the child and for us, educators. Besides, we must take into account that every person is an individual and thus integrates into a class in his/her own way. We will review the necessary adjustments for a successful inclusion of deaf and hearing-impaired children into regular primary school.

Key words: a class, deaf or hearing-impaired children, inclusion, regular primary school.

1. Uvod

Predstavili bomo načine in prilagoditve, ki so potrebni, da se gluhi in naglušni otroci uspešno vključijo oz. inkluzirajo v večinsko osnovno šolo. Poudarili bomo, da je v vseh primerih pomembno, da so v inkluzijo vključeni vsi strokovni delavci, ki skupno delujejo preko timskega dela, saj bo le tako inkluzija v največji meri lahko uspešna. Prilagoditve so nujno potrebne za gluhega oziroma naglušnega otroka, da lahko v razredu optimalno deluje. Pri tem bomo spoznali tudi vrste gluhot in naglušnosti.

2. Inkluzija gluhih in naglušnih otrok v večinsko šolo

2.1 Otroci s posebnimi potrebami

Zakon usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2011) usmerja otroke, mladoletnike in polnoletne osebe s posebnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja.

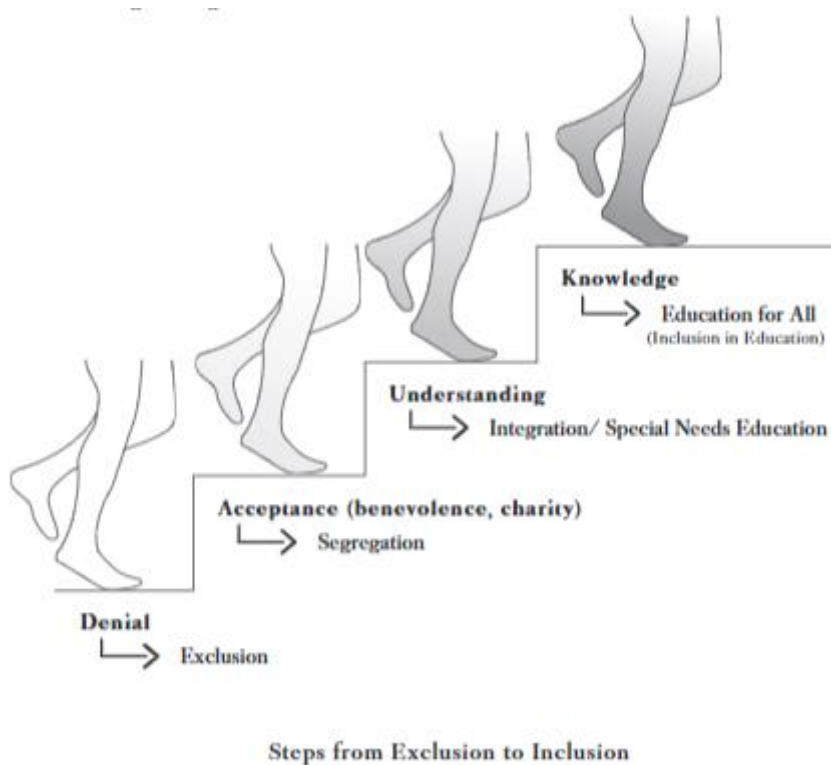
Otroci s posebnimi potrebami so:

- 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, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. (Zakon usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

2.2 Inkluzija

Tako Ustava RS (1991) kot Konvencija o otrokovih pravicah (1989) navajata, da država vsem zagotavlja enake pravice in možnosti, ne glede na raso, barvo kože, jezik, veroizpoved, politično ali drugo prepričanje, narodno ali socialno poreklo, premoženje, rojstvo ali kakršenkoli drug položaj. V preteklosti smo lahko bili priča različnim pogledom na različnost otrok. Sprva so se usmerjali zgolj v drugačnost ter hibe, kasneje pa se je takšna miselnost spremenila. Hibe niso bile več v središču pozornosti. Nova paradigma se je usmerila v vprašanje, kaj posameznik lahko kljub temu, da so razmere za njegovo delovanje drugačne, doseže. V sistem vzgoje in izobraževanja se je zato vključil koncept inkluzije (Opara, 2015).

Inkluzija v današnjem času ni več novost. Večina osnovnih šol v Sloveniji se je prilagodila in uspešno začela uvajati inkluzijo tudi v njihove vrste. Opara (2015) meni, da mora biti šola pravična, da vsi otroci pripadajo skupni šoli, šola pa mora razumeti, da je vsak otrok unikaten. Inkluzija ustvarja šole, ki se oddaljujejo od učenja na pamet in dajejo večji poudarek praktičnemu, izkušenemu, aktivnemu in sodelovalnemu učenju (Guidelines for Inclusion, 2005). Tako tudi slika 1 prikazuje korake od izločanja k vključevanju.



Slika 1: Koraki od izločanja k vključevanju (*Guidelines for Inclusion, 2005*)

2.3 Gluhi in naglušni otroci

Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj pri gluhih in naglušnih otrocih (2015) navaja:

A) NAGLUŠNI OTROCI

a) Otrok z lažjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 26 do 40 dB)

Je otrok, ki ima obojestransko lažjo izgubo sluha ali zmerno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu. Pri usvajanju govora in jezika ima lahko težave pri izgovarjavi glasov v besedah, usvajanju besedišča, uporabi slovničnih pravil in oblikovanju povedi v smiselno celoto (težave se pojavljajo na začetku, ko se otrok šele uči govora, jezika in sporazumevanja; podobne težave se pojavljajo tudi pri otroku, ki je bil diagnosticiran kasneje). V tistem okolju otrok sliši in razume glasovni govor. Sprememba pogojev poslušanja (tih govor, hrup, slabše razumljiv sogovornik, oddaljenost od izvora zvoka, slab akustični prostor ipd.) pa povzroči, da je otroku glasovni govor težje razumljiv. Pride do napačnega slušnega zaznavanja določenih glasov, ki spremenijo pomen povedanega. Lahko ima težave tudi pri slušni orientaciji.

b) Otrok z zmerno izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 41 do 60 dB)

Je otrok, ki ima obojestransko zmerno izgubo sluha ali težko, najtežjo ali popolno izgubo na enem ušesu in je brez izgube na drugem ušesu. Otrok usvaja govor in jezik ter se sporazumeva primarno po slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka. Pri govoru in sporazumevanju si pomaga tudi z odgledovanjem z ustnic. Usvajanje glasovnega govora je upočasnjeno, saj glasove v besedah sliši nepopolno in jih nerazumljivo tudi izgovarja. Slabše so lahko nekatere

prvine govorne prozodije (melodija, ritem, višina, glasnost, tempo). Posledice se kažejo tudi v pomanjkljivem razumevanju besed, povedi, besedila in sobesedila. Nespretno oblikuje povedi v smiselno celoto, težave ima pri pravilni rabi slovničnih pravil. V vsakdanjem življenju ima precejšnje težave pri sporazumevanju, še posebno v hrupnem okolju.

c) Otrok s težko izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 61 do 90 dB)

Otrok ima obojestransko težko izgubo sluha ali popolno izgubo na enem ušesu in zmerno izgubo na drugem ušesu. Otrok usvaja govor in jezik pretežno po slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka; pri sporazumevanju potrebuje odgledovanje z ustnic, nekateri si pomagajo z znakovnim jezikom. Usvajanje govora po slušni poti je upočasnjeno, okrnjeno in zahtevno, saj veliko glasov v besedah sliši nepopolno in popačeno ter težko razbere posamezne besede. Težko razume povedi in besedilo, težko sledi sobesedilu. Običajno glasove v besedah izgovarja pomanjkljivo (izpušča, zamenjuje), v večini prvin je slaba tudi govorna prozodija, kar privede do težje razumljivega govora. Posledice se kažejo v skromnem besednem zakladu in pomanjkljivem usvajanju vseh jezikovnih ravni v govorjeni, pri večini tudi v pisani besedi. V vsakdanjem življenju ima običajno zelo velike težave pri razumevanju govora po slušni poti.

B) GLUHI OTROCI

a) Otrok z najtežjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 91 do 110 dB)

Otrok ima obojestransko najtežjo izgubo sluha in je funkcionalno gluh. Otrok ima slušno zaznavo le s pomočjo slušnega pripomočka. Otrok usvaja govor in jezik primarno po vizualni poti (s kinestetičnem zavedanjem glasov, s pomočjo enoročne abecede, z odgledovanjem z ustnic in s pomočjo slovenskega znakovnega jezika). Govor usvaja močno upočasnjeno in okrnjeno tudi po slušni poti. Glasove sliši zelo popačeno ali jih sploh ne sliši ter težko slušno loči besede med seboj. Posledice se pogosto kažejo v zelo skromnem besedišču. Pomanjkljivo oblikuje povedi v smiselno celoto, okrnjena je uporaba slovničnih pravil. Razumevanje besed, povedi in navodil je pogosto šibko. Govor je pogosto težko razumljiv ali nerazumljiv, govorna prozodija je v večini elementov zelo slaba. Pisno sporazumevanje je razumljivejše od govora, vendar ima večinoma težave na vseh ravneh jezika; bogatejše je lahko sporazumevanje v slovenskem znakovnem jeziku. Otrok primerno sliši le z uporabo polževega vsadka ali z vsadkom v možgansko deblo. Govor in jezik dobro usvoji le, če dovolj zgodaj dobi polžev vsadek ali vsadek v možgansko deblo in ustrezno strokovno pomoč. Govora, jezika in sporazumevanja se tako uči po slušni poti.

b) Otrok s popolno izgubo sluha – gluhi otrok (povprečna izguba v govornem območju nad 110 dB)

Otrok ne loči niti dveh jakosti zvoka niti ne dveh frekvenc, ni sposoben slišati ali razumeti govora, tudi če je ojačen. Otrok usvaja govor in jezik izključno s pomočjo kinestetičnega zavedanja glasov, po vizualni poti in s pomočjo slovenskega znakovnega jezika. Govor je pogosto nerazumljiv. Posledice se kažejo v zelo skromnem besedišču verbalnega jezika. Bogatejše pa je lahko sporazumevanje v slovenskem znakovnem jeziku ali v pisni obliki. Otrok sliši le z uporabo polževega vsadka ali z vsadkom v možgansko deblo. Govor in jezik dobro usvoji le, če dovolj zgodaj dobi polžev vsadek ali vsadek v možgansko deblo in ustrezno strokovno pomoč. Govora, jezika in sporazumevanja se tako uči po slušni poti.

Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na govornem področju na frekvencah 500, 1000, 2000 in 4000 Hz manj kot 110 dB, gluhi otrok pa več kot 110 dB.

Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja – na sporazumevanje, socializacijo, izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike. Na govorno-jezikovne in komunikacijske veščine pomembno vplivajo vrsta in stopnja izgube sluha, čas nastanka – prelingvalno ali postlingvalno, ustreznost in zgodnja habilitacija ali rehabilitacija, kognitivne, osebne in druge lastnosti. Pri vključevanju otroka v vzgojno-izobraževalni program upoštevamo funkcioniranje na področjih, kot so govorno-jezikovne in komunikacijske veščine, kognitivne sposobnosti, socializacijske veščine, čustvena zrelost, samopodoba, osebne in druge lastnosti, ki vplivajo na funkcioniranje otroka (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Gluhi se v življenju težko znajdejo, saj sta otežena njihova verbalno-besedno sporazumevanje ter govor. V kolikor gluhi ne zna brati z ustnic, nas ne bo razumel in če ni razvil govora, tudi mi njega ne bomo razumeli. Gluhota ljudi sili v samoto. Razvoj gluhih ljudi je različen. Zaradi izgube sluha ne morejo zaznavati zvočne signale, zato si težko ustvarijo predstave, ki jih potrebujejo za psihične procese. Njihova prvotna komunikacijska simbolika so kretnje, vendar je tudi Slovenski znakovni jezik skromen. Če bi gluhe in naglušne vzgajali zgolj z rabo znakovnega jezika, bi ti lahko komunicirali samo z drugimi gluhih oziroma redkimi posamezniki, ki znakovni jezik obvladajo, zato je pomembno, da ljudi z okvaro sluha poskušamo naučiti govoriti in slišati, oziroma brati z ustnic. Pri tem so v veliko pomoč tudi razni tehnični pripomočki (Opara, 2005).

Naš inkluzivni izobraževalni sistem je pripravljen na spremembe. Ključni dejavniki, ki pomembno vplivajo na inkluzijo, so učitelji, starši, skupnost, šolske oblasti, načrtovalci programov in izobraževalni kadri. Največji zagovorniki inkluzije so gotovo starši, manj pripravljeni pa naj bi bili učitelji, saj imajo premalo znanja, izkušenj in obveznosti (Opara, 2015). Pomembno je, je potrebno tudi veliko število usposobljenih strokovnih delavcev, ki pa se morajo ustrezno odzivati na posebne potrebe učencev.

2.4 Inkluzija gluhih in naglušnih otrok

Šola, ki bo sprejela otroka z okvaro sluha, mora biti na njegov sprejem temeljito pripravljena. Pomembno je, da je otrok z okvaro sluha v program usmerjen še pred začetkom šolskega leta, kar omogoča ustanovi, da se na njegov prihod pripravi tako s prilagoditvami prostora, z organizacijo dela ter z izobraževanjem strokovnih delavcev. Kot dobra se je potrdila praksa, pri kateri strokovni delavci šole, v katero se bo vključil otrok z okvaro sluha, prisostvujejo surdopedagoški obravnavi. Tako dobijo dobro sliko o tem, kako otrok funkcionira, kakšen je njegov trenutno razvoj na področju poslušanja in govora ter kakšna je prognoza nadaljnega razvoja. Strokovni tim zavoda nato na timskem sestanku otroka podrobno predstavi, opiše, kakšne prilagoditve potrebuje v šolskem okolju, in predstavi nadaljnji način sodelovanja s šolo, v katero bo vključen (Werdonig, 2011).

2.4.1 Prilagoditve prostora

Pri prilagoditvi prostora je potrebno veliko pozornosti nameniti temu, da se v njem zmanjša hrup, ter seveda za namestitvev otroka pri sedenju v razredu.

Hrup v učilnicah je pogosto višji kakor glasnost učitelja. Hrup najpogosteje povzročajo ventilatorji različnih medijskih naprav (računalnik, projektor...), listanje zvezkov, premikanje torb, stolov, šepetanje otrok, zvoki, ki prihajajo s hodnika ali zunaj šole, akvariji ipd. Posebna vrsta hrupa, ki se pojavlja v razredu, je reverberacija ali odmev. Pojavlja se v razredih, ki so opremljeni tako, da stene in pohištvo ne vpijajo zvoka, pač se zvok od sten odbija. V nekaterih primerih reverberacija pri poslušanju moti vse udeležence pouka, zmeraj pa zelo negativno vpliva na poslušanje gluhih oz. naglušnih otrok. Za zmanjšanje pojava reverberacije moramo poskrbeti tako s opremo v razredu, ki bo kar se da dobro vpijala zvok. Stene lahko obložimo s tekstilnimi oblogami, na okna pa lahko obesimo težje zavese, uporabljamo plutovinaste panoje namesto magnetnih. Na strop lahko obesimo večje okraske iz stiropora ali penaste gume in podobno (Werdonig, 2011).

Kar se da učinkovito poskrbimo tudi za zmanjšanje hrupa v razredu. Pogosto se hrupu ni mogoče izogniti. Takrat se moramo zavedati, da je učenec z okvaro sluha v slabšem položaju in morda ne bo uspel sprejeti celotnega sporočila. V takih razmerah učencu večkrat individualno ponovimo pomembne informacije in še pogosteje kot sicer preverjamo razumevanje. Še posebej pomembno je, da se zavedamo, da sporočilo, izrečeno v času, ko učenci že pospravljajo šolske potrebščine in se odpravljajo iz razreda, otroka z okvaro sluha ne bo doseglo, saj ni več usmerjen v poslušanje (Werdonig, 2011).

2.4.2 Prilagoditve pri podajanju snovi

Otrok z okvaro sluha naj sedi v bližini učitelja. Glasnost učitelja z oddaljenostjo pada, vpliv hrupa na poslušanje pa je z oddaljenostjo od govorca vedno večji. Tudi sicer velja, da lahko otrok z okvaro sluha ob uporabi ustreznega tehničnega pripomočka in v optimalnih razmerah dobro sledi govorniku na razdalji maksimalno do tri metre. Z bližino učitelju otroku tudi omogočimo tudi odgledovanje, ki je pomembna podpora pri poslušanju, pri nekaterih učencih z okvaro sluha pa celo primarni način sledenja govoru. Odgledovanje z velike razdalje ni mogoče. Prav tako onemogočimo odgledovanje, če otroku pada svetloba v oči (Werdonig, 2011). Glede na trenutno korona situacijo, ko je v razredu obvezno nošenje zaščitnih mask, je zato toliko pomembnejše, da učitelj v razredu nosi zaščitni vizir, saj mu le tako lahko otrok z okvaro sluha lahko sledi.

Pomembne pa so tudi druge prilagoditve, kot so smer, v katero je učitelj obrnjen, medtem ko podaja učno snov, glasnost in tempo govora učitelja ter učencev.

Učitelj mora biti med razlago obrnjen proti učencu. Po možnosti naj se čim manj sprehaja po razredu in naj ne govori, kadar je obrnjen k tabli in zapisuje. Učencu z okvaro sluha je poslušanje izjemno naporen proces. Potrebuje več počitka oz. krajše odmore med poslušanjem.

Učitelj naj govori v krajših stavkih, uporablja gluhemu oz. naglušnemu učencu znane besede, nove in neznane besede naj napiše na tablo in jih dodatno pojasni. Poučevanje učencev z okvaro sluha ne sme temeljiti samo na verbalnem izražanju. Treba je kombinirati informacije vseh senzornih modalitet, predvsem pa uporabljamo veliko vizualnih pripomočkov, izkustveni pristop in praktično delo. Ključne besede zapišemo na tablo, uporabljamo miselne vzorce in miselne slike.

V vseh fazah pridobivanja znanja je potrebno poskrbeti, da učenec z izgubo sluha razume in sledi (Werdonig, 2011).

2.5 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Pri samem preverjanju in ocenjevanju znanja posebnih oblik prilagoditev ni. Običajno uporabljamo vse oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Učencev z okvaro sluha običajno potrebuje podaljšan čas pri ustnem kot pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja. Prav tako morajo biti datumi terminsko napovedani. Pri tem pa je bistveno tudi aktivno sodelovanje s strokovno skupino, s katero učitelji skupaj ocenimo otrokove trenutne sposobnosti poslušanja in govora.

3. Zaključek

Inkluzija otroka s posebnimi potrebami v večinsko šolo je velik zalogaj za vse vpletene udeležene v procesu. Pomembno je, da se vsi zavedamo, da smo skupaj v istem čolnu, in da je potrebno veliko prilagajanja s strani vsakega posameznika, da se čoln lahko uspešno vodi. Za to pa je potrebno veliko sodelovanja med vsemi navzočimi, veliko strokovnega znanja, predvsem pa veliko strpnosti in razumevanja, da smo vsi drugačni a vsi enaki.

4. Literatura

- Zakon usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, Ur. l. RS, št. 58/2011, pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
- Konvencija o otrokovih pravicah*, 1990. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilaterala/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf>.
- Ustava Republike Slovenije* (2006), Ur., št. 68. Pridobljeno s <http://www.us-rs.si/media/ustava.republike.slovenije.pdf>.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Pridobljeno s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Center Kontura.
- Opara, B. (2005). *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Center Kontura.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2015). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Werdonig, A. (2011). *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Foun media.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Šebenik je univerzitetna profesorica biologije in gospodinjstva. Zaposlena je kot učiteljica naravoslovja, biologije in gospodinjstva na Osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani.

Izzivi pouka na daljavo za otroke s posebnimi potrebami

Challenges of Distance Learning for Children with Special Needs

Metka Vajdič

III. OŠ Celje
metka.vajdic@3os-celje.si

Povzetek

Koronsko leto je poleg vsega ostalega prineslo tudi veliko novosti na področju poučevanja. Načini podajanja snovi, utrjevanja in ocenjevanja so se morali prilagoditi, ustaljene oblike niso bile več mogoče. Oseben pristop je moral biti še posebej skrbno načrtovan tudi pri delu z učenci s posebnimi potrebami, ki so vsak s svojo odločbo in težavami na učnem in vedenjskem področju predstavljali svojevrsten izziv. Potreben je bil individualni pristop, ki je zaradi razmer nudil nove razsežnosti. Umestitev novega načina navezovanja stikov in medsebojnega usklajevanja je pri nekaterih potekala brez težav, pri drugih pa je bilo potrebno vložiti veliko truda s strani učiteljev, staršev in svetovalne službe, da je delo lahko nemoteno steklo in so bili učni cilji doseženi. Kako uspešno je bilo, je pokazal konec šolskega leta. Metode poučevanja, ki so se izkazale za uspešne, bo kazalo obdržati in še nadgraditi, predvsem pa deliti svoje izkušnje z ostalimi učitelji, saj so učenci s posebnimi potrebami stalnica v osnovnem šolstvu.

Ključne besede: individualni pristop, izzivi, metode poučevanja, posebne potrebe, učenci.

Abstract

The period of epidemic has brought among other things also a great deal of novelties in the education field. Well known ways of teaching, repetition and assessing had to be adjusted, the usual forms could not be executed anymore. The personal approach had to be even more carefully planned for children with special needs. Each with their own problems and shortcomings on both, learning and personal level, had presented a unique challenge. Everything had to be planned individually as it would in case the school year was taking place in schools but in greater details and with more sophisticated approach. Some of the pupils and teachers, for that matter, immediately acknowledged the new reality and had little or no problems seeing to new ways of contacts and adjustments while on the other hand some were helpless and needed a lot of help from all parts: teachers, parents and school advisers. Only with this complete circle the work has started to develop and school goals were achieved.

How successful we were at this, time will tell. The teaching methods that actually worked we will keep and upgrade and most importantly, share and disseminate with all the ones involved.

Key words: challenges, individual approach, pupils, special needs, teaching methods.

1. Uvod

Šolanje na daljavo je zdaj postalo že uveljavljeno poimenovanje za običajno delo v šoli sodobnega časa. Česar si še pred letom dni nismo mogli predstavljati, je bilo zdaj del našega vsakdana in ves čas preži na nas tudi v prihodnje.

Kako smo se znašli, je zgodba vsakega posameznika. Nekateri bolje, drugi malo manj. Analize uspeha ob koncu šolskega leta so pokazale, da je zastavljene cilje doseglo manj učencev kot po navadi. Tudi na naši šoli smo bili v dvomih, ali so poročila o uspehu in neuspehu realna, saj že dolgo nismo imeli toliko popravnih izpitov kot prav letos. Izkušnje z drugih šol so pokazale isto, kar kaže na vsesplošni problem, ki ga bo potrebno nasloviti v prihodnjih mesecih.

Kadar govorimo o uspehih in doseganju ciljev učencev, imamo v mislih celotno populacijo šolajočih otrok. Znotraj te pa dodatno pozornost zahtevajo učenci s posebnimi potrebami, ki so v tej zgodbi razred zase. V zbornici smo ugotavljali, da so nekaterim od njih nove razmere prinesle nov zagon in jim je nov način dela pravzaprav pisan na kožo. Na žalost pa so tudi taki, ki so se popolnoma izgubili v množici novosti, ki jih je šola na daljavo prinesla s seboj. Z upoštevanjem individualnosti vsakega izmed njih nam je bolj ali manj uspevalo dosegati zastavljene cilje.

V šolskem letu 2020/2021 sem poleg svoje učne obveze nudila še dodatno strokovno pomoč pri angleščini dvema učencema – šestošolki in devetošolcu. Oba sta bila po Novostih v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Šoln Vrbinc, Jakič Brezočnik, Arnuš Tabakovič, 2014) kategorizirana kot »otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« (Vovk Ornik, 2014), vendar so bile težave bolj izražene pri fantu. Z njim je bilo delo utečeno že od prejšnjega šolskega leta, s šestošolko sva se srečali le petkrat, preden se je spremenil način poučevanja in se je začel pouk na daljavo.

Z obema sem imela pred šolanjem na daljavo ustaljen urnik srečanj. Z vsakim sem se dobivala enkrat tedensko izven rednega pouka, kar je bilo usklajeno in dogovorjeno na uvodnem timskem sestanku, kjer so bili prisotni tudi starši. Sledili smo ciljem iz učnega načrta za angleščino (Predmetna skupina, 2016).

2. Nova resničnost – delo na daljavo

Ob napovedi šolanja na daljavo sem se z obema dogovorila, da bodo srečanja potekala prek Teamsov, vendar jima bom pustila nekaj časa za privajanje na nov način dela. Za kakršnakoli vprašanja sem bila dosegljiva ves čas. K dogovorjeni dodatni strokovni pomoči pri angleščini sem ponudila še pomoč pri slovenščini, saj poučujem tudi ta predmet. Predvidevala sem, da bosta potrebovala pomoč tudi tam.

Dogovorili smo se tudi za posodobljen urnik srečanj: poprejšnji 0. in 6. ura sta se zdaj lahko prilagodili in izbrala sta si dopoldanski uri, ko smo se povezali prek video klica. Pred in po klicu smo si napisali dodatne informacije, če je bilo to potrebno.

Ob prvem srečanju sem se z vsakim pogovorila o vzpostavljanju rutine dela na daljavo (Safe.si, 2020)

2.1 Načrt za delo z učenko

Učenka potrebuje veliko spodbude in opore, da prične z delom, in veliko vmesnih premorov med delom. Zato sva dorekli nekaj pravil, ki bi ji lahko pomagala pri čim bolj uspešnem delu:

1. pospravljen prostor za delo, brez motečih dejavnikov (telefon, tablica, igrače ipd.)
2. razporejeni učbeniki po predmetih in dnevih
3. časovnica učenja: pregled poslanih zadolžitev od posameznih učiteljev za svoje predmete po urniku, vmesni odmori
4. označevanje snovi, ki je nerazumljiva ali manj razumljiva
5. pogovor s starši o svojem delu
6. popoldanski počitek in aktivno preživeti prosti čas zunaj, če je to le mogoče

Čas za srečanje sva prilagodili: namesto ob 7.30 sva se prek Teamsov povezali v času, ko bi imeli na urniku angleščino, t. j. ob 12 h.

2.2 Načrt za delo z učencem

Pričakovala sem, da bo imel devetošolec kar nekaj težav z organizacijo svojega časa, saj je že v lanskem šolskem letu veliko časa preživel za računalnikom ob igranju igrice. Ko sva lani imela individualno uro ob 7.30, je bil velikokrat nenaspan in zato slabše skoncentriran. Letos sva zato uro umestila na konec pouka, vendar je bil takrat že utrujen od rednega dela. Zato je bilo še posebej pomembno, da mu pomagam vzpostaviti rutino za vsak dan posebej in dam velik poudarek na čas brez računalnika. Ko sva se prvič srečala, sem ugotovila, da so bile moje bojzani upravičene, saj se v prvem tednu še sploh ni lotil angleščine, ker jo smatra za svoje močno področje in jo je zato puščal za konec. Tako se mu je zaostalo delo začelo že počasi kopičiti. Najin načrt je bil zato natančen:

1. vstajanje vsak dan ob isti uri
2. pospravljen prostor za delo (brez telefona, tablice ipd.)
3. priprava na šolsko delo po urniku: učbeniki, delovni zvezki in zvezki na mizi po kupčkih
4. pri pregledovanju zadolžitev označiti, kaj je nerazumljivo ali manj razumljivo
5. po vsakem predmetu kratka pavza: vstati od mize, se sprehoditi, čas za hrano in pijačo
6. čas za delo pri posameznem predmetu naj ne bi presegal običajnih 45 minut - ker domače naloge odpadejo, bi to moralo zadostovati
7. vsakodnevni pogovor s starši, kako gre učencu
8. popoldanski izhodi s kolesom ali peš so nujni

Dogovorila sva se tudi, da se bova prek video povezave na Teamsih dobivala vsako sredo v času, ko je na urniku angleščina, ne več po pouku.

O načinu ocenjevanja se bomo dogovorili, ko bodo znane usmeritve in priporočila.

2.3 Stik s starši

Starše obeh učencev sem seznanila z našim načrtom in strinjali so se, da bodo nadzorovali njihovo delo, kjer bodo lahko, sama pa jih bom sproti obveščala o našem napredku. Njihove morebitne pripombe ali vprašanja pa so mi lahko posredovali prek profila učencev v orodje Teams.

3. Uresničevanje zastavljenega načrta

3.1 Sprotno delo

Sprotno delo je pri obeh učencih potekalo nemoteno, saj smo se lahko dogovarjali o opravljenem delu tudi izven zastavljenega urnika. Sporočala sta mi tudi, če do našega dogovorjenega srečanja še nista uspela narediti načrtovanega, in takrat smo prilagodili uro srečanja na kasnejši čas isti dan ali dan kasneje. Ves čas sem bila v stiku z njunima razredničarkama in svetovalno delavko in jih sproti obveščala o morebitnih težavah. Oba sta večkrat potožila, da ne zmoreta delati sproti, saj so imeli učitelji z učenci vsak dan video ure. To se je izkazalo za težavo tudi pri drugih, zato smo se na eni od konferenc dogovorili, da omejimo video ure na eno tedensko pri vsakem predmetu. Po tem je delo lažje steklo.

Šestošolka je zadolžitve pri angleščini opravljala v živo, med najino uro, ko je na glas brala navodila nalog in naredila nekaj primerov. Ostale je dokončala sama. Naslednjo uro sva jih skupaj pogledali, še pogosteje je opravljeno slikala in mi sliko poslala v Teamse, da sem preverila njihovo pravilnost. O uspešnosti sem jo obvestila v istem kanalu za pogovore. Pri usvajanju nove snovi sva s pomočjo prosojnic in učnih listov ugotavljali, ali je razlaga razumljiva ali ne in kako uspešna je pri doseganju učnih ciljev. Včasih sem ji za razumevanje in utrjevanje pripravila še dodatne primere.

Večkrat so se skupaj z njo k uri prijavili tudi njeni starši, da smo lahko na kratko evalvirali njeno delo.

Tudi devetošolec je ubral podobno taktiko: če mu ni uspelo sproti opraviti naloženega dela, je angleščino pustil za najino skupno uro, ko sva po navodilih ugotavljala, kaj je potrebo narediti. Prav tako sem mu posamezne dele ur, ki sem jih pripravljala za učence, podrobneje razložila ali samo odgovorila na njegova vprašanja, če jih je v zvezi s snovjo imel. Povedal je, da mu pri delu pomaga tudi starejša sestra.

Ker mu angleščina načeloma ne povzroča izrazitih težav, sva lahko veliko časa namenila ponavljanju in utrjevanju snovi, predvsem slovnice, kjer ima največ težav. Pogovorno angleščino zaradi že prej omenjenega igranja računalniških igrice dobro obvlada.

3.2 Ocenjevanje

Ko je bilo jasno, da bo šola na daljavo še kar nekaj časa trajala oz. ni bilo mogoče določiti, kdaj se bomo v šole vrnili, smo se morali dogovoriti za način ocenjevanja. Sledili smo navodilom Ministrstva za šolstvo in šport (Slika 1), ki so bila sledeča:

Ocenjevanje znanja se izvaja pred učenkami/učenci oddelka ali učne skupine, v času izobraževanja na daljavo pa lahko tudi individualno.

Pri predmetih, za katere sta s predmetnikom določeni največ dve uri tedensko, se znanje učenke/učenca oceni najmanj dvakrat v šolskem letu oziroma najmanj enkrat v šolskem letu, če se tak predmet izvaja po fleksibilnem predmetniku.

Pri predmetih, za katere predmetnik določa tri ali več ur tedensko, se znanje učenke/učenca oceni najmanj trikrat v šolskem letu.

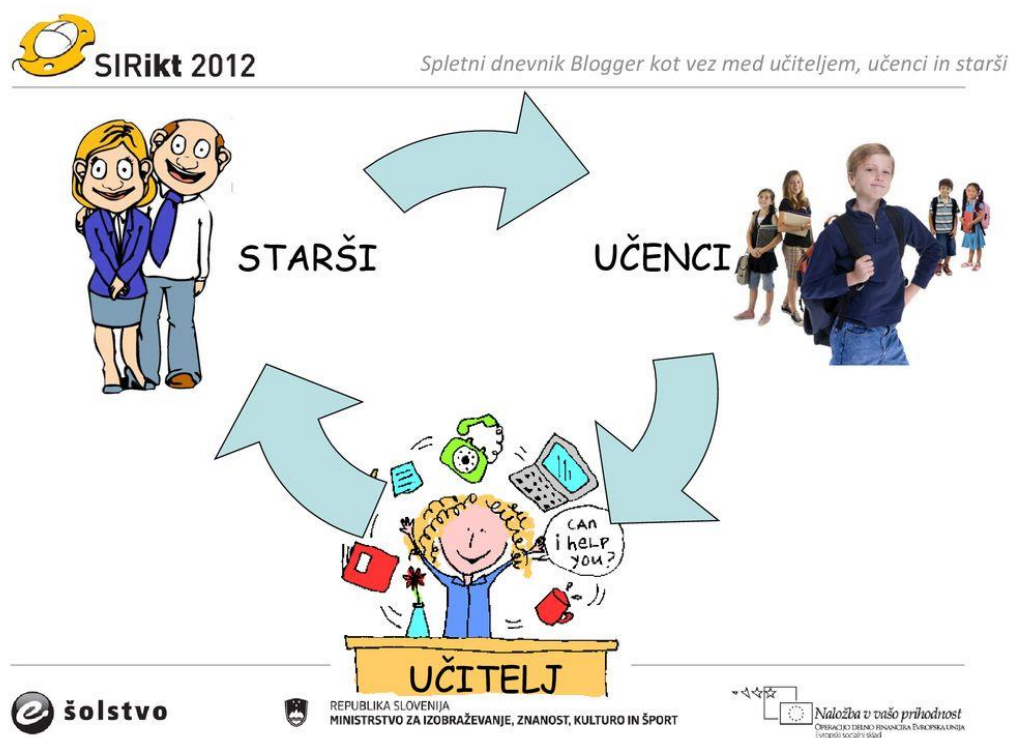
Pri ocenjevanju znanja iz posameznega predmeta učiteljica/učitelj uporablja različne načine ocenjevanja, pri čemer velja, da vse ocene ne smejo biti pridobljene le pisno, razen v primeru, ko pri predmetu, za katerega je s predmetnikom določeno manj kot dve uri tedensko in se izvaja po fleksibilnem predmetniku, učenke/učenca ni možno oceniti več kot enkrat.

Slika 1: Okrožnica Ministrstva za šolstvo (MIZŠ, 2020)

Po vseh zbranih podatkih smo dogovorili datum ustnega ocenjevanja. K sodelovanju sem povabila tudi strokovno sodelavko, specialno pedagoginjo, ki je z njima izvajala ure dodatne strokovne pomoči, in dva sošolca, s čimer sem zagotovila javnost ocenjevanja. Uporabili smo kanal MS Teams, ki je bil dogovorjena oblika komunikacije na ravni šole in sta je bila učenca vajena.

Pred ocenjevanjem smo utrjevali in ponavljali snov po dogovorjenem načinu: razlaga, samostojno delo, preverjanje, dodatno utrjevanje in ponavljanje.

Ocenjevanje je pri obeh potekalo uspešno, učni cilji so bili doseženi glede na njune sposobnosti, kar je plod sodelovanja vseh vpletenih (Slika 2).



Slika 2: Pedagoški trikotnik (<https://slideplayer.com/slide/14486900/>)

4. Stara resničnost - delo v šoli

Po povratku v šolo je bilo pri obeh učencih izraženo obžalovanje, saj sta se samostojnega dela doma navadila in jima je njun lastni ritem bolj ustrežal. Tudi pritiska razreda doma nista občutila. Vrniti sta se morala v običajno rutino, ki je zahtevala po dopoldanskem delu v šoli še kar nekaj popoldanskega dela doma. Kljub upoštevanju prilagoditev, ki sta jih bila deležna in do njih upravičena po odločbi, ju je delo v šoli neprimerno bolj obremenjevalo.

Zaradi vsega naštetega sem se odločila, da ohranim naš komunikacijski kanal prek Teamsov in se z njima še naprej dobivam tudi na daljavo, kadar bosta tako želela. Velikokrat sta se odločila za slednje, pošiljala sta mi posnetke opravljenega dela in pričakovala povratne informacije, ki sta jih potem v miru predelala in smo jih dodatno pokomentirali individualno. Večkrat sta mi v okolju Teams zastavila tudi vprašanja glede razumevanja snovi, česar se iz šolske klopi nista posluževala. V domačem okolju sta se počutila bolj samozavestna, kar sem s pridom izkoristila.

5. Ugotovitve

Izzivov polno šolsko leto je za nami in iluzorno bi bilo pričakovati, da smo se vrnili v popolnosti v stare tire. Nova in stara resničnost bosta še naprej prepleteni, vprašanje je le, katera bo prevladovala. Želimo si, da bi bilo vse, kot je bilo – brez epidemije in pouk v šolah. Prej večkrat osovraženo odhajanje v šolo je po prisilnem delu doma izgubilo negativni prizvok in nikoli v zgodovini niso učenci s takim veseljem prihajali v šolo, kot prav zdaj po epidemiji.

Jasno je, da je šolanje na daljavo prineso obilo dobrega za vse vpletene: učence, starše in učitelje. Učenci so se morali hitro navaditi bolj samostojnega dela, starši so spoznali nekatere lastnosti svojih otrok, ki jih prej niso, učitelji pa smo ugotovili, da nič ni zapisano v kamen in da je poučevanje res lahko polno izzivov tudi po mnogih letih poučevanja.

Učenci s posebnimi potrebami so se vsak po svoje znašli v novi resničnosti – večini je individualnost procesa zelo ustrezala in povezanost z učitelji je bila očitno boljša, kot bi bila v šoli. Tam so izpostavljeni kritičnosti sošolcev, sramu, hrupu in različnim motnjam, v intimi svojega doma pa so lahko svoje sposobnosti še razvili. Seveda brez pomoči vseh vpletenih ne bi šlo, zato se je povezanost med šolo in domom pokazala kot nenadomestljiva. Na naši šoli je delo res potekalo po zastavljenih načrtih, morebitne težave smo sproti reševali in učitelji smo bili drug drugemu močna opora pri premagovanju ovir – tehničnih in osebnih. Kljub temu pa si tudi učitelji želimo nazaj stare resničnosti, kamor bomo z veseljem vključevali vse nove ugotovitve in spoznanja, ki jih ni bilo malo.

6. Literatura

MIZŠ, Okrožnica s priporočili za delo na daljavo, december 2020

Predmetna skupina za posodabljanje učnega načrta angleščino, *Učni načrt za angleški jezik v OŠ. Ljubljana, 2016*. Pridobljeno s

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf

Safe.si, Priporočila za delo na daljavo – varnostni vidik, september 2020. Pridobljeno s <https://safe.si/ucitelji/priporocila-za-sole-in-ucitelje-pri-izobrazevanju-na-daljavo-varnostni-vidik>

Šoln Vrbinc, P., Jakič Brezočnik, M., Arnuš Tabakovič, J. (2014). Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo, letnik 18*, št.1/2.

Vovk Ornik, N. (2014), Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, *Šolsko svetovalno delo, letnik 18*, št. 3/4.

Kratka predstavitev avtorice

Metka Vajdič je profesorica slovenskega in angleškega jezika v osnovni šoli, kjer poučuje oba predmeta. Vključuje se v šolske, državne in mednarodne projekte, dela z nadarjenimi učenci in z učenci s posebnimi potrebami. Vedno išče nove poti do znanja s poudarkom na sproščnem pristopu. Kot slavistka aktivno sodeluje pri kulturnem življenju na šoli, ustvarja ali soustvarja proslave in prireditve.

Izkušnja pri delu na daljavo z učencem s posebnimi potrebami

Experience Working Remotely with a Student with Special Needs

Irena Fišter

Osnovna šola Bršljin, Novo mesto

Povzetek

Ob objavi okrožnice, da pričenjamo z delom na daljavo, se učitelji nismo zavedali, kakšno delo nas čaka. Tega smo se lotevali prvič in nihče nas na to ni pripravil, nihče nam ni podal smernic za delo. Kot v ostalih situacijah, smo bili tudi tedaj najbolj zapostavljeni in pozabljeni učitelji izvajalci DSP in naši učenci. Podobno, posplošeno za vso osnovnošolsko populacijo, ugotavljajo tudi različni avtorji. Celotna situacija je bila tako za nas učitelje kot za učence nova, zato smo morali poskrbeti, da bodo učenci tudi pri delu na daljavo odprti in ne bodo čutili distance. Avtorica članka se je zato odločila, da bo v prvem koraku po e-pošti nagovorila starše in jih seznanila z možnostmi in s predvidenim načinom dela na daljavo. Delo z učenci, ki so doma imeli prost dostop do računalnika ali telefona je bilo zadovoljivo, sprejemljivo. Težave smo imeli z učenci, ki tega podpornega sistema niso imeli. V takem primeru smo uporabljali mobilni telefon. V prispevku je prikazana situacija in delo s posameznimi učenci ter njihovimi starši od začetka razglasitve epidemije in pandemije, vse do zaključka in vrnitve v šolo. Ob prihodu v šolo so tudi učenci s posebnimi potrebami kljub vsem oviram, ki smo jih pri delu na daljavo s težavo premagovali, uspešno pokazali usvojeno znanje.

Ključne besede: Delo od doma, dodatna strokovna pomoč, nove izkušnje, pandemija, učenci z učnimi težavami

Abstract

When the distance education decree was issued, teachers were not aware of what kind of work awaited us. We tackled it for the first time, we weren't prepared, and there were no guidelines how to teach online. Similar to other situations, also then the teachers for additional professional assistance and our students were the most neglected and forgotten. There are some other authors who point to similar conclusions regarding the entire primary school population, The whole situation was new both for the teachers and the students, so we had to make sure that the students would stay open even when working online and help them not to feel the distance. First, the author of this article decided to e-mail her students' parents and informed them about the possibilities and planned ways of online school learning. Working with students who had free access to computers or phones at home was satisfactory, acceptable. Problems, however, occurred with those who did not have that kind of support. In those cases, the mobile phone was used. This article presents the situation and work with individual students and their parents from the beginning of the epidemic and pandemic, until its end and the students' return to school. Upon their arrival to school, the students with special needs showed the acquired knowledge despite all the obstacles they had to overcome during their online school learning.

Key words: Additional professional assistance, new experiences, online school learning, pandemic, students with learning difficulties

1. Uvod

Nisem oseba, odvisna od spremljanja novic, ki jih posredujejo različni mediji. Izkazalo se je, da je v moji okolici dovolj ljudi, ki so tako informirani, da sem o vsem tudi jaz pravočasno obveščena. Vseeno pa lani v začetku marca nismo razmišljali, da se bo tako znan svet popolnoma spremenil ali kot je rekel predavatelj na zaključnem srečanju izobraževanja (sreda, 11. 3. 2020), da bo z naslednjim dnem svet, kot ga poznamo, popolnoma drugačen. Res je bilo tako, saj se je veliko staršev odločilo, da bodo v četrtek obdržali otroke doma. Obdajala nas je negotovost, nismo imeli dovolj informacij, da bi lahko realno ocenili situacijo, zavedali pa smo se, da je resna (Jelenc, 2021; Štefanc, in drugi, 2020).

Naslednji dan, v petek, je ravnateljica sklicala izredni pedagoški sestanek z eno samo točko dnevnega reda, Obvestila in navodila ravnateljice o organizaciji dela med začasno prekinitvijo izvajanja vzgojno-izobraževalne dejavnosti v OŠ zaradi preprečevanja širjenja nalezljive bolezni COVID19.

2. Razglasitev pandemije in dela na daljavo

Ravnateljica nas je seznanila z navodili Vlade RS, z okrožnicami MIZŠ ter s sklepi sestanka ravnateljic šol MO Novo mesto in nam razložila, da je na podlagi sklepa Vlade in odredbe ministra za zdravje prepovedano zbiranje ljudi v šolah od 16. 3. 2020 do 29. 3. 2020, zato se bo v tem času izvajalo izobraževanje učencev na daljavo, učitelji bodo delali od doma, prav tako bodo imeli tudi ostali strokovni delavci od ponedeljka, 16. 3. 2020 do 29. 3. 2020 oz. do preklica, delo od doma. Osemurni delavnik bomo vsi izvajali na domu in aktivnosti beležili. Za delo od doma so bila podana skupna navodila:

- od 8.00 do 13.00 so strokovni delavci vsak delavnik prisotni on line za učence, starše, komunikacijo s sodelavci, vodstvom šole,
- od 15.00 do 16.00 je čas namenjen komunikaciji s starši, lahko tudi z učenci.

Ostali delovni čas naj bo namenjen sooblikovanju nalog, navodil in smernic za učence in njihove starše, branju strokovne literature, samoizobraževanju, online timskim sestankom... Strokovni delavci bomo komunicirali in bili dosegljivi samo po elektronski pošti, v izrednih primerih na mobilnih telefonih. Od vseh zaposlenih je ravnateljica zahtevala doslednost, strokovnost in odgovornost.

Dobili smo navodila za arhiviranje svojega dela v posredovano tabelo in pošiljanje teh poročil vsak teden v petek do 17.30 ure.

Opozorjeni smo bili na upoštevanje varnega dela od doma. V ta namen smo po e-pošti prejeli Navodila za opravljanje varnega in zdravega dela na domu, ki jih je od družbe Lipovec d.o.o. prejela ravnateljica. Opredeleževala so delovni prostor in delo z računalnikom, kar je bilo zame neuporabno, saj mi predpisane opreme glede na pogoje v stanovanju, nihče ni mogel zagotavljati.

Prisotnim so bile predstavljene smernice za učitelje in učence pri delu na daljavo. Učenci bodo on line prejeli navodila za delo, naloge, priporočila za delo doma. Vsak učeči učitelj bo skladno s svojo strokovnostjo in glede na obseg dela v posameznem razredu pripravil naloge za delo doma, ki naj služijo utrjevanju znanja in temeljijo na drugačnih metodičnih in didaktičnih pristopih, enostavnejših in enoznačnih navodilih, prilagojenih za samostojno učenje na domu. Naloge bi učenci reševali samostojno oz. ob minimalni pomoči staršev. Na začetku

bodo naloge namenjene utrjevanju in ponavljanju snovi, da se bodo učenci lažje vklopili v tak način dela.

Dobili smo seznam učiteljev, ki so bili določeni kot podporna skupina za informacijsko tehnologijo (IT). Učeči učitelji naj pripravijo gradivo za delo po tednih in ga imenovanemu vodji pošljejo, da ga pripne v spletno učilnico. Količina gradiva naj bo smiselna. Snov lahko razporedijo urno, dnevno ali tedensko, lahko tudi npr. podajo navodilo za izdelavo izdelka, s katerim pokrijejo 4 šolske ure, ki bi se sicer realizirale v dveh tednih pouka. Šolska spletna stran je bila postavljena tako, da bi zadostila minimumu interaktivne pismenosti učencev medtem ko bi učencem, ki imajo zadostna znanja iz IKT tehnologije ponudili več. Prav tako bi delo z učenci preko informacijskih tehnologij nadgradili, ko bi dobili natančnejša navodila pristojnega Ministrstva.

Predlagano je bilo, da bi se vsi strokovni delavci povezali v Google klepetalnico ali GoogleMeet z domeno @brsljin.si za skupno komuniciranje znotraj aktiva, seveda ob uporabi že obstoječe medsebojne komunikacije. Izvajalci vseh oblik dodatne strokovne pomoči (OPB, ISP, ISDP, DSP) smo dobili navodilo, da navežemo stik s posameznimi učenci in njihovimi starši in jim nudimo prilagoditve in oporo pri izvajanju nalog. Pri tem pa moramo upoštevati, da je pomembno učencem dati možnost za delo, jih skušati motivirati za tako zelo drugačno obliko šolskega dela, hkrati pa naj poskusimo pridobiti tudi povratne informacije od učencev ali njihovih staršev.

Ravnateljica in sindikalni zaupnik sta jasno poudarila, da trenutno delo od doma pomeni prisotnost in v tem času dosegljivost doma na vseh službenih aplikacijah in 100% nadomestilo plače, vendar obstaja možnost, da Vlada odredi čakanje, kar bi pomenilo 80% nadomestilo plače. Vse je spominjalo na vojno stanje.

2.1 Moje priprave in delo na daljavo

Niti navodila Vlade RS niti okrožnice MIZŠ me niso presenetila. Ob najavi navodil za delo pa me je le zaskrbelo, saj sem se z računalnikom srečala šele v začetku zaposlitve, nisem odraščala z računalnikom. Vsa tehnologija bi mi bila v breme, če me ne bi sin seznanil z nujnostjo vsaj nekaterih oblik sodobne komunikacije. Njemu se lahko zahvalim, da sem jih, čeprav bolj počasi, sprejela. Ker z družino živi na drugem koncu Slovenije, mi ravno IT omogoča, da sem povezana z vnučki. Ves konec tedna sem imela čas, da sem obnovila znanje o možnih oblikah video srečanj na daljavo. Čar mojega poklica je, da sem sleherno uro pouka popolnoma predana učencu, ki je pred mano, sem mu na razpolago in mu nudim vso podporo, ki jo potrebuje in individualizacijo, kot jo obravnava Peklaj (2016) in inkluzijo po Lesar (Lesar, Peček in Kroflič, 2009). Nikoli ni to samo učenje večšin in spretnosti, vedno je pri mojem delu najbolj pomembno zaupanje, ki ga z vsakim učencem gradim na njemu svojstven način. Zavedala sem se, da bom pri delu na daljavo z učenci spet na čistem začetku, kljub večletnemu uspešnemu delu z njimi. Vzpostavitev in vzdrževanje komunikacije s sodobno tehnologijo na tak način, da se v največji meri približam že izgrajenemu odnosu z učenci, je bil zame dovolj velik izziv. V ta namen sem oblikovala dopis za starše, s katerim sem jih seznanila, da bom njim in njihovim otrokom, mojim učencem, na voljo kot izvajalka DSP ali kot nekdo, na katerega se lahko obrnejo vedno, kadar bodo v stiski, potrebovali pomoč pri šolskem delu in tudi, če se bodo želeli pogovoriti karkoli drugega, kar jim bo pomagalo rešiti težave v dani situaciji, podobno je zapisal tudi Kroflič (2021). Na razpolago sem jim ponudila različna komunikacijska sredstva. Izbrali so vse možne ponujene oblike: e-pošto, mobilni telefon, Skype, WhatsApp. Ta kontakt s starši je bil nujen, da sem oblikovala območje varnosti in zaupanja, saj sem le tako lahko izgradila odnos za delo z učenci, podobno ugotavlja tudi Jelenc

(2021). Zavedala sem se, da je psihična stabilnost staršev in učencev na prvem mestu, zato sem temu področju namenila posebno pozornost. Še posebej v začetku mi ni bilo žal nameniti več časa izgrajevanju osebne stabilnosti, ker sem vedela, da se bo vse to obrestovalo pri nadaljnjem delu. Prepričana sem bila, da se bo tak učenec sposoben spopadati z nastalo situacijo in samostojnim delom vred. V nasprotnem primeru v takratnih razmerah ne bi zmož slediti pouku .

Ob prvem nagovoru staršev po e-pošti, je nekaj staršev odgovorilo, da bodo delo od doma zmogli sami. To je veljalo predvsem za tiste, kjer so bili tudi starši doma. Posamezni so napisali, pri katerih predmetih bo učenec potreboval pomoč, nekateri so mi samo sporočili, kako so se za delo organizirali in se mi zahvalili. Nekaj staršev ni odgovorilo in sem jih naknadno kontaktirala po telefonu, nekaj sporočil pa je bilo takih, kjer so starši izrazili svojo nemoč in zaskrbljenost. Ena mama je sporočila, da sin brez nje sam sploh ne ve, kje in kako naj se loti dela, ker sta oba z možem v službi. Druga mama je sporočila, da oba z očetom delata in za šolo bodo s sinom, ki je čisto izgubljen, delali preko vikenda. Tretja mama je sporočila, da doma nimajo računalnika, je pa hči spretna pri delu s telefonom, uporablja WhatsApp in se trudi slediti navodilom za delo.

Pogosto pri delu v šoli povem učencem, ki jih pomagam, da je moje delo tudi učenje veččin za nadaljnje življenje, da se bodo v življenju znašli. Tako sem staršem in učencem skušala povedati, naj se ne učijo samo za ocene, naj se učijo tudi iz življenjskih situacij, naj se zavedajo, da vsakem obdobju pišemo svojo osebno zgodovino. Začutijo naj, da so del dogajanja, da imajo svojo vlogo v času, ki ga živijo. Učencem sem predlagala pisanje dnevnika, ki bi jim lahko služil kot njihov lastni zgodovinski vir, dodajo mu posnetke časa, ki ga živijo. Na več načinov sem jih spodbujala k izražanju in zapisovanju čustev in občutkov. Taka izkušnja bi jim v tem primeru lahko služila kot njihova avtoterapija, hkrati pa bi razvijali veščine pisanja.

S svojim delom od doma sem bila konec prvega tedna zadovoljna, spoznala sem, da sem svoje delo sama, brez pomoči postavila na temelje, na katerih bomo v nadaljevanju gradili. Da bi ohranila stik, sem se odločila, da vsak teden starše osebno nagovorim, da jim napišem kaj za spodbudo, da po teh sporočilih začutijo, da mi je mar. Primeri prvih tednov (Lastni arhiv):

»Spoštovani starši.

Smo v življenjski situaciji, ki je za vse nas nova in nepredvidljiva. V takih trenutkih smo odvisni drug od drugega. Na prvem mestu pa je prav gotovo osveščenost, dnevna obveščenost in odkritost. V tem trenutku se še kako zavedamo, da sta znanje in informacija moč. Menim, da to vsi želimo za vaše/naše otroke. Kako zelo je znanje pomembno, vidimo tudi v tem, da se šolsko delo ni ustavilo. Učencem so dostopna gradiva, ki so jih učitelji pripravili za delo od doma. Ne morejo pa jim posredovati tistega pomembnega faktorja pri reševanju teh nalog, ki je ravno za vašega otroka ključen pri nujenju pomoči, to je učiteljev osebni pristop. Res je to v teh razmerah težje, vendar imamo na razpolago tehnologijo, ki nam to omogoča. Zato vam sporočam, izberite in mi sporočite možnost, obliko pomoči, ki vam jo tukaj ponujam pri delu z vašim otrokom. Izbiro mi prosim javite po e-pošti, da se dogovorimo za nadaljnje delo. Povprašajte tudi otroka, koliko in kakšno pomoč želi in potrebuje. Prosim, da mi odgovorite tudi v primeru, če moje pomoči ne želite in ne potrebujete, da bom lahko intenzivno delala z ostalimi. Izbirate lahko: - svetovanje po mobilnem telefonu, WhatsApp-video klic, e-pošta, Skype. Ostanite zdravi vi in vsi vaši dragi.«

»Spoštovani starši.

Po dveh tednih dela ugotavljam, da smo še kako družabna bitja, da si že vsi želimo bližine, ki je zdaj ni, druženja, ki je omejeno. Upam, da bomo vse te vrednote znali ceniti, ko se bo naše

življenje vrnilo v stare tirnice. Še vedno sem dosegljiva po e-pošti, vse bolj na Skypu in WhatsAppu, sedaj tudi na GMeet in mobilniku, če me potrebujete. Ostanite zdravi vi in vsi vaši dragi.«

»Spoštovani starši.

Zdaj, v tretjem tednu dela od doma sem pa prepričana, da ste že pridobili dnevno rutino za delo v teh izrednih razmerah. Počasi smo se vsi naučili razdeliti čas na potrebne in pomembne vsebine tako, da ga je še nekaj ostalo za sprostitev. Verjamem, da vam to vsem uspeva in pri tem nimate težav. Če pa se kdaj pojavijo, vam pošiljam nekaj koristnih napotkov. Vnaprej načrtujte preživljanje svojega časa. Ustvarite dnevno rutino in ji sledite. Ena najbolj pomirjujočih stvari sta tako za otroke kot za odrasle rutina in predvidljivost. Pomagata nam vzdrževati občutek reda in smisla ter nadzora nad situacijo. V rutino vključite dnevne aktivnosti kot so delo, učenje, telesna vadba, skrb za zdravo prehrano. Otroci naj po navodilih učiteljev opravljajo šolsko delo, najbolje kar po svojem običajnem šolskem urniku. Telesna dejavnost nas zelo učinkovito varuje pred tesnobo in motnjami razpoloženja, posebej pomembna je za otroke, ki potrebujejo še več gibanja kot odrasli. Otroke glede na starost vključite v gospodinjska opravila, postorite kaj, za kar sicer ni časa. Z otroki se igrajte, zelo dobrodošle so družabne igre, del časa pa boste zagotovo izkoristili tudi za elektronske medije.

Vzdržujte zdrav življenjski slog. Poskrbite za zadostno količino spanja, uravnoteženo prehrano in telesno dejavnost. Vsak dan bodite telesno dejavni, seveda v skladu s priporočili medicinske stroke (ne v skupinah in ne na področjih, kjer je veliko ljudi). Izogibajte se škodljivim razvadam, kot na primer alkoholu in drugim psihoaktivnim snovem.

Ostanite zdravi vi in vsi vaši dragi.«

2.2 Primer e-komunikacije s starši

Z nekaterimi starši sem imela redno komunikacijo, dogovorili smo se za neposreden pogovor, opustili smo vikanje. Predstavljam primer komunikacije z mamo (Lastni arhiv):

»Pozdravljena,

hvala ti in vsem, ki se trudite za naše otroke.

Pri nas še nismo dobro ujeli šolskega ritma. Oba z možem sva namreč v službi, jaz zagotovo ves čas, če bom zdrava. A. je zaenkrat težko že ob pogledu vseh napisanih nalog in navodil. Sam se težko znajde, potrebuje pomoč in počasi bomo uskladili čas za službo, šolo, domača dela...Upam, da nam bo uspevalo...Pomoč...ne vem, kaj in kako. A. je zaenkrat najbolje, če sem ob njem. Morda se vključi kakšno uro po Skypu...bomo videli sproti...

Vse dobro! V.«

»V., pozdravljena Ti in vsi Tvoji.

Hvala Ti za odgovor. V tej stiski Te bom tudi jaz nagovarjala kot znanko in Te ne bom vikala. Še posebej težko je, ker sta oba v službi. Najprej Te želim potolažiti glede vsega, kar se tiče dela z A.. Nikar ne mislite, da mora A. narediti vse, kar je objavljeno. Vse je vedno za tiste, ki vse znajo, ki res lahko delajo brez učitelja. Zanj je v tej situaciji že dovolj, da sam, ko nima poleg sebe nikogar, ko sta v službi, naredi kakšno znano nalogo, pri **slovenščini** morda kakšno nalogo iz delovnega zvezka, ki je že narejena, prepíše v zvezek, s tem utrjuje znanje, lahko piše dnevnik dogajanja, tako utrjuje pravopis, bere, kar ga veseli. **Pri matematiki** ima kar nekaj nalog, ki so jih utrjevali v času priprave na ocenjevanje, lahko načrtuje kote, sešteva in odšteva kotne enote. Prav gotovo je kar nekaj nalog še ostalo v učbeniku. Tudi tu lahko rešuje tiste, ki jih je že naredil. Skratka, naj dela tisto, kar zna, da ne bo izgubil volje. Šele kasneje, s Tvojo pomočjo ali s pomočjo ostalih družinskih članov naj doda novo snov. Če bo lahko. Nikar

pa naj ne hiti, naj gre postopno, od znanega naprej. Vse to bomo učitelji morali potem, ko se vrnemo, upoštevati. Sedaj še ne vemo kako dolgo in nimamo predstave v kakšno smer nas bo tole vse peljalo. Pa si še drugič kaj napiševa. Počasi in pogumno, A. pošiljam lep pozdrav.«

»Lepo pozdravljena,

danes mi ob tej uri še kar uspeva ostati ob računalniku, kaj prebrat, napisat... čeprav sem utrujena, zaskrbljena... Dobro, da nas povezuje pisana beseda, pozitivne misli in vzpodbude... Z A. delamo po najboljših močeh, a mislim, da tudi polovice željenega nismo naredili. Dan je prekratek, A. je utrujen, postane tečen (vsi mi tudi), porabim ogromno energije, da vzpostavim normalno učno okolje, če sem ob njem, je vse ok...vse dokler ne postane vsega preveč. V bistvu res ne vem, zakaj toliko snovi, toliko dela...mislim, da je tudi za najbolj pridne preveč. In, da je zdaj čas za družino? Hm...težko bi rekla...jaz nimam časa zase, nimamo časa za igro, za knjigo...ne utegnem na sprehod... Je pa res, da smo vsaj pri kosilu večinoma zbrana cela družina, oziroma vsaj večji del, kar je pa tudi poseben dar.

Služba je v teh dneh še prav posebej naporna, psihično in fizično. Upam in želim, da ostanem zdrava... Ah, vidim, da samo jamram...ampak res čakam dan, da bo kaj lepše...

Mislim, da ti je A. napisal, da ima Skype. Malo ga je strah te nove komunikacije, a če bo nekdo vsaj v bližini, mu bo menda uspelo. Lahko se kdaj povežeta, ne vem, kdaj je najbolj primerno. Hvala za "poslušanje" in vse dobro želim! V.«

»V., popolnoma razumem, o čem pišeš.

Če Ti tako čutiš, kako je šele tam, kjer niso navajeni eden drugega, kjer so si v napoto, če pa je delo, pa ne znajo stopiti skupaj. Pri vas je tudi vera steber, ki vam pomaga z zaupanjem gledati naprej. Glede Skypa pa takole. Mogoče se pa lahko jutri po 13.00 uri poveževa, ko bodo že ostali končali s poukom in bo A. imel koga poleg, da mu bo pomagal, vsaj prvič. Za naprej si bova pa določila urnik. Nikar se tako močno sekirat glede šolskega dela, bodo tudi učitelji morali kakšne prilagojene naloge za nas pripraviti, ne za vse iste naloge, saj ne gremo vsi na gimnazijo, kajne?

Lep pozdrav in ostanite zdravi.«

Ta korespondenca dovolj nazorno prikazuje stisko družine otroka s PP, ki v 6. razredu ni dovolj samostojen za šolsko delo, saj je v vseh fazah dela potreboval nekoga poleg sebe.

2.3 Delo z učencem brez podporne osnovne informacijske tehnologije

Zaskrbelo pa me je, ko mi mama enega učenca ni odgovarjala na e-pošto. Vedela sem, da sta še posebej občutljiva, ker živita sama, izven vasi, v začetku šolskega leta sta bila oba zaradi smrti mame/babice močno prizadeta, zato sem se odločila za telefonski pogovor. Odločila sem se uporabiti vse možnosti, da ostanem s slehernim od mojih učencev povezana, saj si nisem znala predstavljati, kaj oni ta čas preživljajo. Kot za nas učitelje, je še posebej zanje tako delo novost. Na pogovor s tem učencem, ki ga bom imenovala U. in z njegovo mamo sem se zaradi kompleksnih težav še posebej temeljito pripravila. U. se pri pouku ne vključuje v pogovor, le pri učiteljici razredničarki, kjer se čuti sprejet in varen, dvigne roko in sodeluje, podobne težave z individualizacijo opisuje tudi Jelenc (2021). V letošnjem šolskem letu je v jeseni veliko izostal od pouka. Mamine navedbe so kazale na glavobole in prebavne težave. Zdravnica je ugotovila psihosomatski izvor bolezni, povezan z doživljanjem stisk zaradi šole. Njegove težave so bile vezane na nedeljo pred začetkom pouka, dneve pred ocenjevanjem ali konec tedna. Kljub dlje trajajoči terapiji za pomiritev želodca, se U. stanje ni vidno izboljšalo. Mami smo zato svetovali obisk pri psihologu, do česar še ni prišlo, največ zaradi prezasedenosti omenjenega strokovnjaka, saj je čakalna doba par let. Za čas odsotnosti od pouka smo učencu posredovali

izročke učne snovi, ki jih kljub dogovorom z mamo ni uporabil, posledično se primanjkljaji poglobljajo.

Mama se je odzvala na telefonski klic in povedala, da je stiska pri otroku velika, sam za šolo ne naredi nič, računalnika nimata, zapira se vase, ne zna se lotiti dela po navodilih, ki so bila posredovana na mamino e-pošto in jih je natisnjene nosila domov. Na vprašanje, kako poteka njegov dan, je povedala, da je dopoldneve do njenega prihoda iz službe prespal, da se v času pandemije še bolj boji vsega. Povedal ji je, da bi najraje v postelji pokrit počakal, da grožnja virusa mine. Mama sama ni vedela, kako naj situacijo reši, nikogar pa ni prosila za pomoč. V pogovoru sem najprej podprla njo, dovolila sem ji, da je razkrila svoje strahove, da je v pogovoru našla svoje notranje vire moči in se je pripravila pomagati sinu. V nadaljevanju sem ji predstavila možnosti, ki bi jih lahko uporabila, da bi pomagala sinu. Ko je izbrala zanj ustreznno obliko, sva oblikovali vzorec in urnik aktivnosti za U. za čas, ko je bil doma sam. Že prej je bil vaje vstajati zgodaj, ker ga je mama ob odhodu v službo zbujala. Ponovno sta vzpostavila ritem zbujanja in jutranjih opravil ter priprave za šolo. Nahraniti in sprehoditi je moral dva psička, določili sva čas za dopoldansko malico, ker ne zajtrkuje. Glede na to, da ni imel računalnika, sva se dogovorili za urnik dela preko telefona z uporabo WhatsAppa, ki je omogočal tudi vizualni kontakt. S takim načinom dela smo začeli takoj drugi teden pouka na daljavo in U. je tak način dela sprejel. Počutil se je vključenega v dogajanje, ni bil več mnenja, da je prepuščen sam sebi, počasi se je krepil občutek varnosti, saj je vedel, da se lahko name obrne kadarkoli, če mame ni doma. V začetku sem od njega zahtevala rešitve že znanih nalog. S takim načinom je začela delo tudi učiteljica učne pomoči. Postopoma sva mu poleg ponovitev dodajali novo učno snov z razlago. Sama sem si zanj pogosto vzela veliko več časa, saj sem se zavedala, da bo ob prihodu v šolo veliko bolj pomemben psihično stabilen učenec kot pa njegovo znanje. V teh urah sva se pogovarjala o preživetem času, njegovih hišnih ljubljenceh, najljubših opravilih in njegovih interesih, skritih željah, skratka o vsem, kar ga je zanimalo ali bremenilo. Midva sva vzpostavila dnevne kontakte, ki niso bili strogo povezani z njegovim šolskim delom. Postal je spreten pri fotografiranju s telefonom, zato sva si izmenjevala različne posnetke narave in dogajanj v okolici. Tak način dela je tudi mama z zadovoljstvom sprejela, saj se je njeno breme tako zmanjšalo. Ni šlo vedno vse gladko, vendar je pregovor, kjer je volja, tam je pot, v našem primeru opravičil svoj sloves. Za U. je postalo delo na daljavo manj stresno, ob vrnitvi pa je z delom v šoli lažje nadaljeval, saj se je tudi njegov primanjkljaj zaradi jesenske dolgotrajne odsotnosti v šoli, zmanjšal.

3. Zaključek

Za vse nas je bilo to obdobje velika preizkušnja, še posebej za učence. Ko pogledam na to z vidika učitelja za dodatno strokovno pomoč, lahko rečem, da sem v aktualnih razmerah znala uporabiti tista orodja in načine, ki so jih učenci z odločbo potrebovali v danem trenutku, ne glede na vrsto težav. Pravilno sem ocenila, da je zanje najpomembnejše ostati povezan in ohraniti stik ter tisto zaupanje, ki smo ga izgradili v šoli in prav nič jih ni motilo, da sem preko računalnika vstopila v njihov dom. Klub temu, da je bil to res samo virtualni stik, je tem učencem veliko pomenil, saj sem jim dala enake možnosti kot v šoli. Lahko so govorili o svojih stiskah in težavah. Pogosto pa smo se pogovarjali o strahovih, ki so v tem obdobju hromili njihovo šolsko delo in jim niso dovolili, da bi lahko delovali. Še bolj kot v šoli, so pri delu na daljavo potrebovali mojo pomoč pri organizaciji in razporeditvi dela in časa za ocenjevanje. Pred ocenjevanjem sem z razlikami med učenci, ki sem jih spoznala pri delu na daljavo, morala seznaniti učitelje. Te razlike so se pokazale predvsem v opremljenosti z IT in njeni uporabi pri šolskem delu. Ugotovljeno je, da je v takih razmerah učence težko motivirati za delo, vendar so z našo pomočjo ustrezno organizirali svoje delo in napredovali v svojem tempu. Nekaterim

smo pomagali oblikovati časovno razporeditev dela za cel dan, da so imeli tudi dovolj časa za sprostitev. Učenci z motnjo pozornosti in koncentracije so svoje ocene izboljšali. Nekateri so povedali, da so pri delu od doma lažje delali kot v šoli, kjer jih sošolci in ostali dražljaji v okolici motijo. Uspešnejši so bili tudi učenci z učnimi primanjkljaji in s SUT, saj so učitelje lažje prosili za dopolnilno oziroma za dodatno razlago učne snovi.

4. Literatura

Fišter, I. (2019-2020). Lastni arhiv elektronskih sporočil

Jelenc, Z. (13. 3 2021). *Filozofska fakulteta UL*. Pridobljeno 5. 8 2021 s Oddelek za pedagogiko in andragogiko / Aktualno: Covid-19: <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>

Kroflič, R. (23. 3 2021). *Filozofska fakulteta UL*. Pridobljeno 15. 8 2021 s Oddelek za pedagogiko in andragogiko / Aktualno: Covid-19: <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>

Lesar, I., Peček, M., & Kroflič, R. (2009). *Šola za vse: ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peklaj, C. (2016). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.

Štefanc, D., Makovec Radovan, D., Kalin, J., Mažgon, J., Skubic Ermenc, K., & Šteh, B. (21. 4 2020). <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>. Pridobljeno 15. 8 2021 s Oddelek za pedagogiko in andragogiko / Aktualno: Covid-19.

Kratka predstavitev avtorja

Irena Fišter je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, zaposlena na osnovni šoli kot izvajalka dodatne strokovne pomoči učencem z odločbo.

Razredništvo – izziv ali nagrada

My Responsibilities as a Classteacher – Challenge or Award

Jasmina Mulc

*Osnovna šola Notranjski odred Cerknica
jasmina.mulc@os-cerknica.si*

Povzetek

Učitelji si želimo dobro učiti in biti zgled svojim učencem. V vlogi razrednika se vpliv učitelja na oblikovanje posameznika še poveča. Naš cilj mora biti usposobiti mlade, da bodo poglobljeno razmišljali o sebi ter razumeli svet okoli sebe. Dobre učitelja odlikuje preplet značajskih lastnosti in različni načini poučevanja. To se odraža v učnem uspehu in osebni rasti tako učencev kot učiteljev. Uspešen učitelj mora imeti osebno in strokovno moč. Dobra volja in pozitivna naravnost se prenaša od učitelja na učence in obratno.

Učitelji razredniki smo povezovalni člen znotraj razreda. Udeleževati se je potrebno različnih aktivnosti, kjer spoznavamo učence v drugačni vlogi. S tem si pridobimo njihovo spoštovanje in krepimo medsebojno razumevanje. Največja skrivnost dobrega razredništva se skriva v pogovoru.

Razredništvo mora posameznemu učitelju predstavljati nagrado in motivacijo za napredek in razvoj. Učitelji, ki poučujemo z resnično vnemo, »razsvetljujemo« razred. Predani učitelji širimo navdušenje in pozitivno energijo. Na učence vplivamo z načinom poučevanja, lastnim vzorom ter vodenjem s srcem in dušo. Postati moramo uspešni sogovorniki, vplivni vzorniki, izvrstni vzgojitelji in močni, odločni učitelji.

Ključne besede: motivacija, notranja moč, odločnost, vodenje, vzor.

Abstract

Teachers want to teach well and be an example to their students. In the role of the class teacher, the teacher's influence on the formation of the individual increases even more. Our goal must be to train young people to think deeply about themselves and understand the world around them. A good teacher is distinguished by an interweaving of character traits and different ways of teaching. This is reflected in the learning success and personal growth of both students and teachers. A successful teacher must have personal and professional strength. Goodwill and a positive attitude are passed on from teacher to students and vice versa.

Class teachers are the connecting link within the classroom. It is necessary to participate in various activities where we meet students in a different role. In this way, we gain their respect and strengthen mutual understanding. The biggest secret of good class teachers lies in conversation.

Taking responsibility as a class teacher must be a reward and motivation for individual teachers to progress and develop. A teacher who teaches with real eagerness "enlightens" the class. A dedicated teacher spreads enthusiasm and positive energy. We influence students through the way we teach, with our own example and our leadership with heart and soul. We need to become successful interlocutors, influential role models, excellent educators, and strong, determined teachers.

Keywords: determination, inner strength, leadership, motivation, role model.

1. Uvod

Že od malih nog sem želela postati učiteljica. Ne vem točno kaj, ampak nekaj me je vedno navduševalo in privlačilo v tem poklicu. Biti učiteljica sem dojemala kot poslanstvo in ne zgolj kot poklic.

Tekom pridobivanja izkušenj pri poučevanju sem učence dojemala kot navdih, kot vir neusahljive energije. Zavedala sem se, da potrebujemo veliko izobraževanj pri soočanju z izzivi sodobnega poučevanja. Poučevanje zahteva moč in energijo ter sposobnost vplivanja na druge. Ravno zavedanje, da imamo učitelji neverjetno moč, ki izhaja iz našega položaja, me je gnalo v želji, da učimo dinamično, predano in dobro ter tako vplivamo na svoje učence, ki bodo na podlagi izkušenj oblikovali svojo prihodnost.

Nekoč sem prebrala zgodbo, ki kaže vpliv učitelja na učence. Šla je nekako tako. Učitelj je stopil pred poln razred učencev, bodočih učiteljev, in resno rekel: »Prosim, natančno sledite mojim navodilom.« Razred je pozorno poslušal. »Položite prst na svoj nos, drugo roko položite na glavo in pokažite jezik.« Za trenutek je učitelj utihnil, se nasmejal in jim dejal, da izgledajo zelo smešno. »Poglejte, kolikšno moč ima učitelj. Vsi ste slepo sledili mojim navodilom. Spomnite se tega, ko boste učili mlade, veliko manj izkušene glave.« (Peterson, 2008)

Dobrega učitelja odlikujejo preplet značajskih lastnosti in slogi poučevanja, kar se odraža v učenem uspehu in osebni rasti tako učencev kot učiteljev. Uspešni učitelji moramo imeti osebno in strokovno moč. Strokovna moč se nanaša na kakovost poučevanja, vodenja in vplivanja. Osebna moč pa izhaja iz posameznika in se odraža kot njegova močna volja do dela, vztrajnost, samozavest, odločnost in notranji mir. Dobra volja in pozitivna naravnost se prenaša od učitelja na učence in obratno (Clandfield in Prodromou, 2010).

Vse omenjene lastnosti pa še izraziteje pridejo do izraza takrat, ko učitelji postanemo razredniki. Ne glede na to, ali smo začetniki ali veterani z veliko leti izkušenj, vedno je potrebno strmeti k cilju, da postanemo še boljši. Zavedati se je potrebno, da klasični prijemi poučevanja niso prilagojeni mladim in velikokrat ne prinesejo rešitve (Cankar, 2015). Ideja, da bi šolo preoblikovali v kraj kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti in samoiniciativnosti, zori počasi.

2. Nova pot

Začelo se je, ko sem kot mlada učiteljica dobila pod okrilje razred in postala razredničarka.

Sama sebi sem postavljala vprašanja – kakšne lastnosti imamo dobri razredniki, na kaj moramo biti pozorni, bomo znali razumeti učence, bomo uspeli prepoznati dobre plati in v pravem trenutku odreagirati odločno, spet drugič povedati šalo in vse nasmejati.

S številnimi vprašanji se je začelo moje razredniško popotovanje. Sedaj, ko pogledam na začetke, se velikokrat nasmejem in si rečem, kar v redu sem to izpeljala.

Prvi tedni so bili naporni. Vedela sem, da je najpomembnejši prvi vtis, postavitve jasnih meja in pravil, ki pa jih bodo učenci zagotovo poskušali neprestano premikati. Na drugi strani bom pa jaz, ki bom morala držati red in disciplino ter vedrino celotnega razreda. Nikoli se nisem dojemala kot stroga učiteljica, ki teži iz navade in nekaj zahteva, čeprav se sama tega ne drži. Svoje poučevanje sem dojemala kot preplet posredovanja učne snovi na zanimiv, učencem dojemljiv način, ki je prepleten s humorjem in predvsem aktualiziran s trenutnim dogajanjem doma in po svetu. Razumevanje, iskanje ustreznih pristopov do posameznega učenca je bilo za razrednika začetnika zelo naporno. Kot je dejal ugleden angleški profesor, gospod Dylan

William, je poučevanje eden od kognitivno najbolj zahtevnih, čustveno izčrpavajočih in fizično zahtevnih poklicev, kar jih obstaja (Beadle, 2011). S to mislijo se popolnoma strinjam.

Da bi svoje učence dodobra spoznala, sem z njimi opravila številne kratke razgovore. Teme večine razgovorov so bile ne šolske vsebine. Zanimalo me je, kaj radi počnejo, ali imajo kakšne hobije, popoldanske aktivnosti itd.

Vedno sem poudarjala, da smo skupina, ki mora držati skupaj in ne glede na vse zadeve morajo med seboj vzpostaviti prijateljski odnos drug do drugega. To je bilo na začetku zelo težko. Učenci so bili zbrani iz različnih vetrov, z zelo različnimi karakterji. Razred je bil izrazito fantovski, saj je bilo v njem kar 13 dečkov in le 8 deklic. Pa še med deklicami ni bilo nobene karakterno močne osebe. Prav nasprotno je bilo v vrstah dečkov, kjer je bilo kar nekaj močnih osebnosti. Da pa zadeva ne bi bila preveč preprosta, je bil v razredu še učenec, ki je imel v prejšnjih letih izobraževanja velike vedenjske težave – ponavljajoča neprimerna dejanja, verbalno in fizično nasilje. Zelo hitro sem ugotovila, da ima omenjeni učenec zelo močan karakter, da mu sošolci sledijo in je nekakšen njihov idol, vzornik. Veliko svoje energije sem usmerila v vzpostavitev pozitivnega odnosa z učencem, ki je imel številne vedenjske težave. Z njim sem po koncu pouka opravila veliko ur pogovora, mu pomagala pri številnih šolskih zadevah, ga znala javno pohvaliti in grajati na štiri oči. Skozi mesece je prišlo do stopnje, da se je vedenje učenca močno izboljšalo. Z dejanji in preko pogovorov sem mu poskušala pokazati, da smo učitelji različni. Moje vodilo je bilo, da negativna izkušnja v preteklosti ne sme postati ovira pri oblikovanju negativnega mnenja o učiteljih.

Z veseljem sem se udeleževala tudi vseh skupnih organiziranih aktivnosti na šoli. Skupaj smo igrali nogomet, učiteljica sem bila vratarka, skupaj smo se zabavali ob odbojki ali igranju med dvema ognjema. Spoznali smo tudi posebnosti naše čudovite prestolnice, si spet drugič ogledali gledališko predstavo ali uživali v zvokih glasbene matineeje v kulturnem domu.

Ob sproščujočih aktivnostih ti učenci zaupajo številne svoje težave in strahove. Vedno sem poudarjala, da je potrebno biti pošten in odgovoren za svoja dejanja in priznati napako. Vsi smo samo ljudje, ki delamo napake. Sprva je bilo na tem področju kar nekaj težav, vendar so kmalu spoznali, da sem o vseh zadevah, povezanih z razredom, dobro informirana in skrivanje ne prinese nič dobrega.

Moja ura v posameznem razredu se začne z uvodnim pozdravom in mojim vprašanjem: »Kako ste?« To vprašanje ima neverjeten učinek. Učenci ti zaupajo, kaj sem jim je zgodilo pri kakšni uri, kdo je komu kaj rekel in koliko domače naloge so dobili prejšnjo uro. Treba jim je prisluhnuti, ker imajo veliko za povedati in ogromno vedo. Njihovo pogosto jamranje, šola je brez veze, kaj mi bo to koristilo, vsakič vzamem resno, jim razložim, zakaj je potrebna izobrazba, kje so prednosti znanja in kaj prinese kvaliteta izobraževanja. Prav vedno pa jim tudi povem, da se morajo v šoli dobro počutiti. Če se v šoli ne počutijo dobro, je to mučno in res hudo. Jaz vsak dan uživam v svoji službi in sem vedno bolj srečna, da sem se odločila za poklic učiteljice. Menim, da se to vidi in čuti. To svoje energijo poskušam prenašati tudi na vse učence, ki jih poučujem. Predvsem pa pokazati svojemu razredu, kaj je v življenju pomembno. Sama živim s filozofijo, da se dobro vrača z dobrim in da pozitivne energije ni nikoli preveč. Razmišljati pozitivno pomeni razmišljati na način, ki vključuje realnejšo oceno situacije ter spodbuja bolj pozitivno doživljanje in delovanje (Tacol, Lekić, Konec Juričić, Sedlar Kobe in Roškar 2019).

Koliko dobrega lahko naredimo posamezni učitelji? Generalno gledano se premalo zavedamo, kako močan vpliv imamo na mladino. Če samo pomislim na svoja šolska leta, se spomnim samo pozitivnih učiteljev in tistih, ki so mi storili krivico.

Zagotovo se vam je velikokrat pripetilo, da ste vstopili v razred in je učilnica izgledala kot po jedrski eksploziji. Na vaše vprašanje, kaj se je zgodilo, kdo je to storil, ste vedno dobili enak odgovor. Ta se je glasil: »Mi ne.« Ali pa: »To je že bilo.« Seveda sem tudi sama to doživela. Razburjanje in modrovanje v taki situaciji ne prineseta rezultatov. O posamezni zadevi smo se vsakič pogovorili in vedno sem vztrajala, da smo zadevo raziskali, se pogovorili in na koncu je povzročitelj sam priznal krivdo. Je pa res, da sem vedno poudarjala, da nisem jezna in razočarana, ker plakat visi postrani in je kreda zdrobljena ležala na tleh, ampak me je žalostilo dejstvo, da nekdo laže. Jasno sem povedala, da razumem, da se naredi »traparija«, ki je tudi realno pričakovana, da pa je potrebno posamezno »traparijo« priznati ter se soočiti s posledicami. Nikoli, res nikoli, se nisem jezila zaradi nastale škode. Pa se mi je pripetilo, da je bila tretjina razrednih tal pobeljena z vodoodpornim črnilom, ker je flomaster »slučajno« poletel na drugo stran razreda in se razletel. Učenci so vedeli, da bom pri ugotavljanju krivca za razdejanje vztrajala in se je povzročitelj takoj javil in skupaj smo zadevo počistili in razred uredili. Ena najbolj simpatičnih zadev je bila, ko sem vstopila v razred in je neposredno pri vratih čakal kupček stekla, na kupčku pa listek z napisom: Pazi, steklo! S stolalom za karte so učenci uspeli razbiti enega od okvirjev slik in uredili zadevo, da je bila varna za okolico. Sami so mi povedali, kaj se je zgodilo, kdo je povzročil škodo in kdo uredil zadevo in sem se samo nasmehnila in jim rekla: »Samo, da ste vsi v redu.«

Sama sem mnenja, da mora biti šola za učence prijazno in vzpodbudno okolje. Dosežek, da pride učenec, ki ima težavo do tebe in ti zaupa problem, pa tudi če je to le pozabljen zvezek ali nov obliž za rano, sem dojemala kot velik uspeh. Vedno, ne glede na količino svojega dela, sem takoj prisluhnila težavi. Z majhnimi koraki in razumevanjem smo vzpostavili zaupanja vreden odnos.

Spomnim se pustovanja, ko sem dobila idejo, da bi stvar popestrili in poleg izdelovanja pustnih mask naredili še nekaj drugačnega, posebnega. V razredu smo imeli pravo zabavo in kulinarčno pojedino. Učenci so ob mojem mentorstvu za začetek skuhalo kranjske klobase in jih z veseljem tudi pohrustali. Ker pa ima vsaka dobra malica tudi sladico, smo v razredu cvrli še miške. Naš moto je bil: Pust, mastnih in sladkih ust.

Nepozabno je bilo tudi dvodnevno bivanje v lovski koči, kjer je bilo potrebno poskrbeti za prehrano celotne skupine in prevzeti določene naloge in odgovornosti. Hitro se pokaže, kdo je skupinski človek in kdo je individualist. Nekateri te presenetijo v pozitivno smer, spet pri drugih nekoliko spremeniš mnenje.

Skupaj smo po koncu pouka pekli piškote, ki smo jih v sklopu božično-novoletnega bazarja na naši šoli ponujali v zameno za prostovoljne prispevke. Ljudje kupujemo z očmi, zato so naši piškoti dobili tudi lične ročno narejene škatlice.

Veliko aktivnosti ter veliko skupnih trenutkov prinese spoštovanje in medsebojno razumevanje. Učenci na ta način razvijajo in krepijo močna področja.

Dobri razredniki moramo dihati z razredom. Ga znati analizirati ter razumeti. Dvigniti, ko so odnosi na tleh, ter umiriti, ko ti letajo previsoko. V njihovih očeh moramo biti zaupanja vredna oseba, ki drži besedo in po svojih najboljših močeh zagotavlja podporo učencem.

3. Zaključek

Razredništvo – izziv ali nagrada, je v mojem primeru nedvomno nagrada, ki je prinesla obojestransko korist. Omogoča tako osebno rast in napredek učencem ter meni kot razredniku. Kljub vsem težavicam in problemom, ki so predstavljali preizkušnjo, sem v svojih letih

razredništva neizmerno uživala in se trudila vzpostaviti zaupanja vredno vez med učenci in menoj.

Številne skupne aktivnosti, spoznavanje učencev v drugačni, bolj osebni luči, omogoča lažje razumevanje njihovih dejanj v času odraščanja. Razumevanje in sprejemanje v kombinaciji s številnimi pogovori so prava rešitev pri odpravljanju težav v razredu.

Učitelji, ki poučujemo z resnično vnemo, »razsvetljujemo« razred. Predani učitelji širimo navdušenje in pozitivno energijo. Na učence vplivamo z načinom poučevanja, lastnim vzorom ter vodenjem s srcem in dušo. Postati moramo uspešni sogovorniki, vplivni vzorniki, izvrstni vzgojitelji in močni, odločni učitelji.

4. Literatura

Beadle, P. (2011). *Kako učiti?* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Cankar, F., Setnika Cankar, S., Deutsch, T. (2015). Razvoj družbe in nove prakse učenja. V F. Cankar (ur.), T. Deutsch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 9-26). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Clandfield, L., Prodrumou, L. (2010). *Premagovanje težav v razredu. Kako preoblikovati probleme v priložnost*. Ljubljana: Rokus Klett.

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

Paterson, K. (2008). *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Rokus Klett.

Tacol, K., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Predstavitev avtorja

Jasmina Mule je profesorica geografije in zgodovine. Poučuje na osnovni šoli. Velik izziv ji predstavlja delo z učenci, ki izstopajo iz povprečja. Za nadarjene učence pripravlja različne delavnice, kjer se srečujejo z nalogami, ki zahtevajo kompleksno razmišljanje. Zelo veliko pozornosti namenja tudi učencem, ki imajo vedenjske težave ali težave z učnimi vsebinami. Pri teh učencih je zelo pomemben osebni pristop. Veliko se izobražuje, saj je mnenja, da znanja ni nikoli preveč. S svojimi strokovnimi članki sodeluje na nacionalnih in mednarodnih konferencah.

Seksizem v reklamnih sporočilih

Sexism in Advertising

Špela Muhič

*Fakulteta za arhitekturo
muhic.spela@gmail.com*

Povzetek

V reklamnih sporočilih in medijih nasploh se pogosto pojavlja seksizem. S tem pojmom zajamemo stereotipizacijo oziroma družbeno določene vloge posameznega spola na primer žensko v vlogi gospodinje in moškega z vlogo opravljanja težkih del. V članku so opredeljeni pojmi, kot so seksizem, množični mediji, stereotipizacija in idealizacija. Predstavljene so tudi stereotipne naloge moških in žensk, družbena neenakost glede na spol ter reprezentacija spolov v reklamnih sporočilih.

V empiričnem delu smo raziskali in primerjali prisotnost seksizma v oglasih iz različnih časovnih obdobj. Pri analizi oglasov je bilo ugotovljeno, da se spola v reklamnih sporočilih srečujeta z veliko neenakostmi, saj so ženske večkrat deležne seksizma kakor moški. Ugotovili smo tudi, da sta bili v starejših oglasih idealizacija in stereotipizacija bolj očitni kakor danes, saj so oglasi v preteklosti od ženske zahtevali popolno zunanjo urejenost in vitkost, poudarek je bil na opravljanju gospodinjskih del, medtem ko so se danes te zahteve spremenile v seksualno privlačnost.

Ključne besede: idealizacija, neenakost spolov, reklamna sporočila, seksizem, stereotipi.

Abstract

Sexism, the prejudice or discrimination based on one's sex or gender, including stereotyping and socially-constructed gender roles, such as women being housewives and men performing heavy work, is virtually ubiquitous. This article defines its and its associated concepts, such as the mass media, stereotyping, and idealization, to better address this paradigm, and further presents the stereotypical tasks associated with men and women, gender inequality, and how this is represented in advertisements. In the empirical part, we analysed and compared sexism in advertisements in different time periods and found that both genders are prejudged, with women being more likely to be presented in a sexist manner than men. Idealization and stereotyping are more evident in advertisements from earlier times because such advertisements required stereotypical tasks, such as housework, to be performed by neat, slim women, whereas today, such tasks are performed by the sexually attractive.

Keywords: advertisements, gender inequality, idealization, sexism, stereotypes.

1. Uvod

V reklamnih sporočilih smo kar nekajkrat opazili, da je ženskam dodeljena vloga mame in gospodinje, včasih pa je izkoriščena tudi njihova spolna privlačnost. Nekaj časa smo bolj podrobno opazovali televizijske oglase in reklamne panoje ter se začeli spraševati, kaj sploh je seksizem, ali se v reklamah pojavlja po pomoti, ali je to taktika prodajalcev in ustvarjalcev reklam za doseg svojih ciljev. Zanimalo nas je, ali je seksizem v reklamah sporen z vidika družbe in sociologije. Spraševali smo se, ali je v reklamnih sporočilih skrit seksizem, da bi

kupca prepričal v nakup produkta oziroma na splošno za dosego cilja oglasa in ali je v starejših oglasih prisotne več stereotipizacije in bolj očiten seksizem.

Ko smo raziskovali v kakšnih reklamah se pojavlja stereotipizacija žensk, smo naleteli na veliko novih tem, ki so tesno povezane s seksizmom. Raziskali smo tudi različne definicije seksizma, idealizacijo, družbene vloge žensk in moških, množične medije in družbeno neenakost glede na spol. S pridobljenimi informacijami smo se v praktičnem delu poglobili v posamezne oglase, jih analizirali in utemeljili zakaj so idealistični, stereotipni oziroma seksistični.

V nadaljevanju bodo opredeljeni seksizem, množični mediji, stereotipizacija in idealizacija, predstavljene stereotipne naloge moških in žensk, družbena neenakost glede na spol ter reprezentacija spolov v reklamnih sporočilih. Na koncu bomo še analizirali nekaj reklamnih sporočil in utemeljili prisotnost seksizma.

2. Osrednji del besedila

2.1. Opredelitev pojmov

Marshall McLuhan opredeljuje **medij** kot sporočilo, ki povezuje oddajnike sporočil s prejemniki. Oddajniki sporočil so tisti, ki sporočilo ustvarijo - ustvarjalci filmov, TV-oddaj, časopisov, knjig, filmov, radijskih oddaj, prejemniki pa so bralci, poslušalci, gledalci. Pri prenosu sporočil ne zavzema najpomembnejše vloge oddajnik, temveč sta pomembni obe strani, saj je glavni cilj oddajnika pozitiven odziv in zadovoljstvo prejemnika (Počkar, Tavčar Krajnc, 2011).

Izraz "reklama, reklamno sporočilo" v najširšem pomenu besede pomeni vsako obliko reklamiranja blaga, storitev ali ugodnost, ne glede na sredstvo javnega obveščanja, sem spada tudi reklamiranje na embalaži, nalepkah in na sredstvih, ki se uporabljajo na prodajnih mestih.

Seksizem je oznaka za celoto prepričanj, stališč, vzorcev dejanj in praktičnih vsakdanjih delovanj, ki temeljijo na strogem ločevanju dejavnosti po spolu ter podeljujejo posameznikom posebne neenake lastnosti glede na spol (Jogan, 2001).

Seksizem je izraz za neenako razmerje moči, ki se je še posebej vidno kazalo v zgodovini. Takšno uveljavljanje razlik med moškimi in ženskami vodi v diskriminacijo obeh spolov. V zgodovini je bilo diskriminiranje žensk veliko bolj opazno, kot diskriminiranje moških.

Različno obravnavanje spolov posledično preprečuje emancipacijo (po SSKJ je emancipacija pridobitev enakopravnega položaja). To pomeni, da sta spola neenakovredna na političnem področju, družbeni moči, pa tudi v vsakdanjem življenju. To definicijo je sprejel Svet Evrope.

V mednarodnem kodeksu ekonomske propagande pa je v povezavi s seksizmom navedeno: "Reklame se morajo izogibati vsakršni diskriminaciji, tako rasni, verski kot spolni."

2.2. Seksizem v množičnih medijih

Mediji so posredniki med ustvarjalci medijskih sporočil in prejemniki, ki jih ta sporočila izoblikujejo. Glavna naloga medijev je obveščanje o aktualnih novicah in dogajanju, imajo pa tudi vlogo dajanja upanja in volje do vztrajanja. Ker je javnost v današnjih družbah okupirana

z vsemi možnimi vrstami oglasov, reklamnimi panoji, algoritmi na socialnih medijih, televizijskimi in radijskimi oglasi ter še veliko drugimi vrstami reklam, je zelo pomembno kakšna sporočila in miselnost te reklame prenašajo in spodbujajo v družbi.

“Komunikacijska sredstva so vedno uporabljali tisti, ki so jih nadzirali, da bi vplivali na duhovni, politični in intelektualni razvoj ljudi” (Jogan, 2001). Ustvarjanje in širjenje medijskih informacij ni nikoli nevtralnno, pač pa ima vedno določen namen. Lahko spodbudi in prepriča prejemnika k nakupu določenega izdelka ali storitve oziroma pa ga prepriča k razvijanju političnega prepričanja.

Podajanje informacij prek medijev je zelo funkcionalno, saj poleg konkretnih namenov tudi spodbuja miselnost posameznikov, ki črpajo definicije smiselnosti in vsakdanjega delovanja preko vlog, ki jih zavzemajo osebe v reklamah. Gledalec ob taki reklam **podzavestno razvije mišljenje**, da so vse te naloge pripisane ženski oziroma moškemu, kljub temu da se zaveda, da tako razlikovanje družbenih vlog glede na spol ni na mestu (Jogan, 2001).

V 90ih letih prejšnjega stoletja je bila izvedena raziskava, ki kaže na situacijo v takratnem času. Raziskavo je vodil prvi program TV Slovenija, nastala je na podlagi informativnih oddaj slovenskih televizijskih in radijskih postaj leta 1991 in na podlagi naslovnih dnevnik časopisov iz leta 1995. Obe sta bili del mednarodne raziskave Global Media Monitoring Project, vanjo je bilo vključenih 71 držav. Sociologinja Dorotea Verša (Oblak, 1997) je analizirala rezultate raziskav in ugotovila, da so slovenski mediji tesno blizu svetovnim, ko pride do prikazovanja spolov v medijih. Ženske so v Sloveniji, pa tudi po svetu, prikazane redkeje kakor moški. V televizijskih oglasih je nastopilo 75 odstotkov moških in 25 odstotkov žensk, kar ustreza razmerju 3:1. V tej interpretaciji raziskav lahko dobimo potrdilo, da neenakost pri prikazovanju spolov v medijih ni le navidezna (Verša, 1997, v Oblak 1997).

2.3. Vloge žensk v medijih

Vloge žensk v medijih so še vedno stereotipizirane in povezane s tradicionalnimi podobami. Pogosto so prikazane v **vlogi žene, matere ali gospodinje**. To nakazuje, da družba od ženske še vedno pričakuje, da bo opravljana tradicionalne, njej pripisane (družbene, družinske) vloge (gospodinska opravila, nakupovanje...) in ji preperečuje profesionalno udejstvovanje. Tak način prikazovanja žensk družbo preperečuje, da je oblika družine še vedno patriarhalna.

Ženski obraz in telo se velikokrat uporabljata pri reklamiranju vseh vrst izdelkov. Ne gre samo za kozmetične izdelke ali izdelke, ki so povezani z nego in lepoto, temveč za različne vrste izdelkov. Izrablja se torej estetika ženskega obraza, da bi ta pritegnil kupce. Podoba ženske, ki je prikazana v reklamah je idealizirana glede na določeno kulturo in dobo, tako da najbolj ustreza okolju, v katerem je reklama prisotna.

Ženske so v reklamnih sporočilih pogosto prikazane tudi kot **spolni objekti**, gledane skozi moške oči, ki pa so v tem primeru kamera. Njihova spolna privlačnost je poudarjena implicitno (posredno, nedirektno) ali eksplicitno (neposredno prikazana).

Tudi moške v reklamnih sporočilih občasno spremljajo stereotipi, vendar to ni vidno tako pogosto (Počkar, Tavčar Krajnc, 2011).

2.4. Stereotipizacija v množičnih medijih

Stereotipi so ustaljena in pogosto ponavljajoča se mnenja, ki nastanejo s posploševanjem in poenostavljanjem lastnosti pripadnikov določenih skupin. Po navadi temeljijo na delno ali neresničnih podatkih in so večinoma negativni, poudarjajo slabe lastnosti. Lahko so rasni, spolni, etični, nacionalni itd.

Generalizirane predstave niso posledica posameznikovih izkušenj ali mnenja, ki so ga oblikovali sami, ampak so splošno sprejeti in vnešeni v kulturo oziroma prostor, kjer se tudi ohranjajo in prenašajo med generacijami. Prenos omogočajo dejavniki socializacije. Posamezniki se s stereotipi lahko spoznajo že v zgodnjem obdobju; znotraj družinske socializacije, v kasnejšem obdobju šolanja oziroma izobraževanja ali pa v vsakdanjem življenju, kjer se stereotipi pojavljajo predvsem v različnih oblikah množičnih medijev (Wikipedia, Stereotip, 2020).

Stereotipi izvirajo iz družbeno kulturnega prostora v katerem živimo. V tem okolju se nenehno pojavljajo različne oblike množičnih medijev, ki širijo ideje stereotipov, tem pa se težko izognemo.

2.5. Družbena vloga moških in žensk

V hitrem pregledu celotne zgodovine do druge svetovne vojne se vloge žensk v primerjavi z moškimi niso kaj dosti spreminjale. Spola sta se v znanih zgodovinskih družbah ločevala po nalogah in lastnostih, ki so jima bile **vneprej pripisane**. Zelo redko je prišlo do zamenjave vlog, kot je vidno na sliki 1.



Slika 1: Zamenjava pripisanih moških in ženskih vlog.

Moškim je bila naložena naloga preskrbe družine, lova, kasneje pa dela in služenja denarja. Delovati so morali v javni sferi, uporabljati glavo in razum, ter so zasedali hierarhično višja mesta v družbi. Imeli so nadrejen položaj tako v javnem kot tudi v zasebnem življenju.

Naloge žensk so bile družbeno nujne in neprekinjene dejavnosti, osnovane na družini, kot so rojevanje, oskrba in vzgoja otrok, gospodinjska dela, kuhanje ter pranje. Kazati so morale čustva in vse početi s srcem. Ta opravila so bila določena kot ženska dela in so bila nižje vrednotena kakor javna dela moških. Ohranjale so torej reprodukcijo družbe in prenašale spolno neenake vzgojne vzorce. Znane so bile celo kot "govoreča orodja," nastopale so kot instrumenti, ki so bili kljub sposobnosti govora zelo omejeni.

Po lastnostih so morali biti moški močni, zaščitniški, aktivni in agresivni, imeli so glavno vlogo pri odločanju, ženske pa so morale biti nežne, skrbne, pasivne, molčeče, skromne, poslušne, pobožne in ljubeče.

Družbene vloge so bile strogo **nadzorovane**, odstopanja pa so se lahko tudi kaznovala. Za ženske ni bilo sprejemljivo vključevanje v javno sfero, politiko, niso smele izdajati umetniških del, za to so na primer pisale pod moškimi psevdonimi.

Celotna kultura je bila osnovana in osredotočena na moške, kar pa ni posledica naravne evolucije, temveč dolgoletnega ohranjanja moških na visokih položajih in organiziranega delovanja pripadnic ženskega spola, ki so ohranjale razlike med spoloma s socializacijo in vzgojo otrok v takem duhu.

Do tako velikih družbenih razlik je prišlo, ker so moški od začetka zasedali vodilne vloge. Te so tudi ohranjali, saj so z višjih položajev na ženske gledali s svoje perspektive, brez poglobljenega znanja. Navzven so se taki sistemi družbe kazali kot nevtralni, oblikovali so tako imenovan objektivni svet. G. Simmel je leta 1911 zapisal: "Objektivno = moško," kar pojasni celotno miselnost posploševanja moških in žensk (Jogan, 2001).

2.6. Delitev dela in vlog v družinah (simetrična in asimetrična delitev vlog)

Delo v družini se na žensko in moškega lahko deli simetrično ali asimetrično. V 1. polovici 20. stoletja je še prevladovala **asimetrična (segregirana) delitev vlog**, to pomeni, da je obstajala jasna delitev na tipično moške in tipično ženske vloge, ki so se med seboj zelo razlikovale. Pogosto je bil moški zaposlen, ženska pa ne, opravljala je gospodinjska in hišna dela, medtem ko moški težja, fizično naporna dela. Moški zato ni bil tako vključen v vzgojo otrok, je pa sprejemal vse pomembne družinske odločitve.

Pri **simetrični (integrirani) delitvi vlog** velja, da si partnerja enakomerno razdelita delo in odgovornosti v družinskem življenju. Oba sta zaposlena, se izmenjujeta na področju opravljanja gospodinjskih opravil, oba sta enako odgovorna za nego in vzgojo otrok ter oba skupaj sprejemata pomembne družinske odločitve.

Kljub temu da asimetrično delitev dela povezujemo z daljno preteklostjo, so novejša raziskava v Evropi pokazale, da ženske še zmeraj opravljajo večino gospodinjskih del, ne glede na to ali so zaposlene. Oglaševalci različnih produktov lahko rezultate te raziskave izkoristijo in v reklamah za gospodinjske pripomočke in prikažejo ženske, da se gospodinje doma lahko z njimi poistovedijo (Počkar, Tavčar Krajnc, 2011).

2.7. Idealizacija v množičnih medijih

Medijska podoba spolov je problematična zaradi idealizacije. Podobe so idealizirane - **lažne, odmaknjene od stvarnosti**. Tako so prikazane ženske in moški.

V reklamnih sporočilih so ženske prikazane estetsko, seksualno privlačno, vizualno urejeno, s sveže opranimi lasmi, brez odvečnih kilogramov (v reklamah za spodnje perilo), s čisto kožo, popolno naličene, v najnovejših oblačilih.

Tudi moški so predstavljeni v idealizirani podobi, imajo urejeno pričesko, so v dobri formi, zdravi in pogosto mišičasti, njihovo življenje je urejeno, imajo najnovejši avto, veliko hišo, pospravljeno in čisto stanovanje.

Oba spola sta pogosto prikazana tudi med delom (v službi ali doma - v gospodinjstvu), ki se zdi dokaj enostavno, če pa že povzroča težave je zanje v oglasih ponujena rešitev, da lahko

svoje pripisane naloge še naprej opravljajo brez težav. Ženske so pogosteje prikazane z otroki in med opravljanjem hišnih opravil, med tem pa so v odlični formi, nasmejane, prijazne.

V resničnem življenju ni tako preprosto, saj tako ženske kot moški ne morejo biti urejeni in popolni na delovnem mestu, med vsakim opravilom, igranjem z otroci, ne delajo na vrtu v kavbojkah in nimajo na splošno tako preprostega in urejenega življenja.

Zaradi feminističnih gibanj, ki nasprotujejo temu, da morajo biti ženske vedno popolne in na voljo moškim, so se v zadnjem času tudi medijski prikazi žensk in moških spremenili, vendar to še ne pomeni, da niso več prikazani v nasprotju z resničnostjo. Tudi različne marketinške poteze nakazujejo, da je reklama bolj učinkovita, če razbija idealne podobe in namesto popolnih oseb poskuša podobe čim bolj približati stvarnosti.

Berger (1972) je o seksizmu medijskih reprezentacij spolov zapisal: *“Moški delujejo in ženske se kažejo. Moški si ogledujejo ženske. Ženske se vidijo opazovane. To določa ne le večino odnosov med moškimi in ženskami, temveč tudi odnos žensk samih do sebe. Posledica tega so ženske, ujete v moški pogled.”* (Počkar, 2011). Ta zapis je sicer star, vendar nikakor ni zastarel, saj se ga da utemeljiti na podlagi reklam v današnjem času. Del, v katerem pravi, da si moški ogledujejo ženske, velja tudi v oglaševanju, saj so v reklamah in na plakatih velikokrat prikazane pomanjkljivo oblečene in seksualno privlačne ženske, ki so vabljive za moške. Na ta način oglaševalci privabijo pozornost moških, zato morajo biti podobe v oglasih idealizirane.

Idealizirana pa ni samo zunanja podoba, temveč tudi vedenje oseb v oglasu. Ženske so zaznamovane z nežnostjo, čustvenostjo, predanostjo, žrtvovanjem za otroke in družino, moški pa so predstavljeni močno, agresivno, gospodovalno, so aktivni in racionalno obvladujejo probleme.

Raziskave na področju medijskih reprezentacij spolov v Sloveniji so pokazale, da so v reklamah najbolj prisotne idealizirane in tradicionalno uveljavljene podobe žensk. Tako so pokazale sociološke analize revij Cosmopolitan, Naša žena in TV-oddaj kot so Big Brother in podobnih.

V zadnjem času se pojavlja tudi vse več **retuširanih podob**. Resnična telesa večine ljudi se razlikujejo od medijskih podob popolnih teles, ljudje pa nimajo ne časa ne denarja, da bi se toliko ukvarjali s svojim telesom. Zato jim medijske podobe vedno predstavljajo ideal. Z retuširanjem ustvarjalci medijskih sporočil ustvarijo pol človeka in pol podobo, temu se reče tudi fantazijsko telo. Različna podjetja, predvsem tista, ki se ukvarjajo s tekstilom, živilstvom, farmacijo, kozmetiko in prostim časom, služijo ravno na osnovi tega, da so kupci nezadovoljni s svojo zunanjo podobo in zato potrebujejo njihove izdelke (Počkar, Tavčar Kranjc, 2011).

3. Analiza oglasov

V praktičnem delu te naloge smo se lotili razčlenitve nekaterih reklam, televizijskih oglasov oziroma oglaševalskih kampanij, ki se nam zdijo izredno seksistične. Izbrali smo reklame iz različnih obdobij; starejše reklame, ki izvirajo iz sredine prejšnjega stoletja, pa tudi novejšje, vse do leta 2020. Poskušali smo ugotoviti, ali se seksizem v starejših oglasih razlikuje od današnjega in ali ga je bilo včasih več kakor danes. Izbrane reklame se razlikujejo tudi po oblikah oglaševanja – izbrali smo oglasne plakate (panoje, slike) in video reklame.

3.1. Televizijski oglas za Persil, 2018



Slike 2, 3, 4 in 5: Odseki iz televizijskega oglasa za Persil z Nancy Ajram, 2018.

Podjetje Persil, ki proizvaja pralne praške, je leta 2018 izdalo televizijski oglas (slike 2, 3, 4 in 5) za nov prašek. Na začetku vidimo sodelavke, ki sedijo za mizo, vse sodelavke so ženske, poslovno oblečene, urejene, z lepimi pričeskami in naličene. Med malico si ena izmed njih umaže srajico. Sledi prizor z mamo na igrišču, ko čaka hčer za mizo. Ko jesta testenine, se hči umaže, mama pa se ji nasmeje in jo požgečka. Kasneje vidimo skupino prijateljic, ki jejo kosilo, kjer se ena izmed njih spet umaže in temu se vse skupaj le zasmеjejo. Gospa nato opere perilo, ga povoha in je navdušena. Pridruži se ji še ogromno nasmejanih žensk in vse priporočajo Persil.

Zanimivo je, da so v tem oglasu prisotne **samo ženske**. Predvidevamo, da je to zato, ker je oglas namenjen izključno ženskam, saj je njihova naloga, da perejo perilo. Zato so tudi ciljna skupina kupcev ženske. V tem oglasu bi lahko prepoznale idejo, naj so brezskrbne, uživajo se smejejo.

Ta televizijski oglas je seksističen, saj **stereotipizira vloge žensk**, ki imajo ekspresivno vlogo, hkrati pa morajo za družino poskrbeti, kar jasno vidimo tudi v tem oglasu, ko perejo perilo. Glavna ideja je, da ima ženska **vlogo gospodinje**, da je njena naloga pranje perila, kar vidimo tudi na koncu oglasa, ko se gospe pridruži skupina žensk s praškom v roki. Vse so navdušene, med njimi pa ni niti enega moškega. V tem oglasu lahko opazimo **asimetrično delitev dela** v družini. Na začetku je ženska, mama zadolžena za to, da pere perilo. Na koncu oglasa se ji pridruži še cela vrsta žensk, naloga vseh je pranje perila. Tak prikaz žensk jasno namiguje gledalcu, da je naloga žensk v družini opravljanje gospodinjskih del, da imajo vse v roki prašek, vse perejo in spodbuja gledalke oglasa, da tudi one delajo enako. Hkrati se mi zdi oglas tudi **feminističen**, saj se trudi prikazati, da so ženske močne in ostanejo nasmejane, tudi ko se zgodi, da si umažejo srajco ali jim otroci umažejo oblačila. Kontrast močne, zadovoljne in samostojne ženske prikazujejo nezadovoljni pari v ozadju, ki nimajo toliko pozitivne energije kakor ostale ženske v oglasu. Feminističen je tudi zato, ker se v zadnjem prizoru ženske med sabo razlikujejo. Prikazane so ženske z različnimi konfekcijskimi številkami in pričeskami. Vseeno pa se oglas zdi **idealiziran**, saj se situacije, kot so prikazane v oglasu ne odvijajo vedno tako idealno. Koliko mam bi otroka, potem ko se umaže pri kosilu, požgečkalo in se mu nasmejalo?

3.2. Kampanija Kinder Bueno – Not Only for Kids, 2002



Slika 6 in 7: Plakata iz kampanije Kinder Bueno – Not Only for Kids, 2002.

Podjetje Ferrero, ki proizvaja tudi čokoladice Kinder Bueno se je leta 2002 odločilo, da želi razširiti skupino kupcev. Proizvajalci so želeli, da se produkt poleg otrokom približa tudi odraslim. Ženski na oglasu (sliki 6 in 7) sta prikazani nerealno, idealizirano. Imata sveže umite lase, idealne pričeske, čisto kožo, brez mozoljev ali kakšnih drugih nepravilnosti. Sta popolno naličeni, v obraz ne izgledata zabuhli, se pravi najbrž nimata odvečnih kilogramov, to velja kot ideal. Tudi oblečeni sta zapeljivo ali celo pomankljivo, vidne so samo naramnice in gol hrbet. Imata temnejšo, zagorelo polt, kar daje eksotičen, **seksualen vtis**. Imata sijoče ustnice in bel nasmeh, kar daje videz čistoče, urejenosti. Našobljene in napol priprte ustnice predstavita dekleti še bolj **erotično**.

Seveda so bili v reklamah prisotni modeli s prepoznavnimi obrazi, ki veljajo za skoraj popolne, idealne. Poleg tega so bile fotografije **retuširane**, da so prikazane še bolj **idealistične** kakor sicer. Ta kampanija je seksistično zaznamovana, saj ženskam pripisuje **seksualno vlogo**, ki je ena izmed **nalog** oziroma celo dolžnosti, ki naj bi jim bila **pripisana**. V tem primeru gre za **vizualne podobe**, ki so popolnoma **idealizirane**. Menimo, da so pri tem imeli za ciljnega kupca tako ženske kot tudi moške. Ženskam so želeli reklamo približati s tem, da bi se pripadnice ženskega spola z reklamo poistovedile. To jih prepriča, da bo tudi one izgledale tako zapeljive, ko bodo jedle Kinder Bueno. Moškim reklamo približajo s podobo privlačnega ženskega obraza, ki si ga bodo zapomnili. Pri tem se bodo zavedali, da produkt ni samo za otroke, pač pa tudi za odrasle, za moške.

Jerca Legan (Njena (re)kreacija, 2002) je primerjala ženske in moške revije in ugotovila, da se oglasi v njih razlikujejo glede na ciljno publiko. Oglasi, namenjeni moškim, so manj kompleksni, tak je tudi oglas za Kinder Bueno. Moški žensko na sliki ne glede na njeno javno in zasebno življenje razume kot estetski spol, na videz privlačno žensko.

V preteklosti so bile meje med fikcijo, idealom in realnostjo zelo jasne. Očitno je bilo, da se ženske lahko le poskušajo približati idealom, vendar jim bodo ti ostali za vedno nedosegljivi. Sodobni mediji pa zbrisujejo meje med povečevano fikcijo in realnostjo ter ženskam omogočajo, da se primerjajo z modeli. V tem primeru se ženska primerja z zapeljivo žensko iz oglasa in si želi biti kakor ona (Kuhar, 2004).

Berger (1972) pravi, da moški delujejo in se **ženske kažejo, moški si ženske ogledujejo in ženske se vidijo opazovane**. Pravi, da so ženske **ujete v pogled moških** (Počkar, 2011). V tem oglasu lahko vidimo kazanje žensk, od katerih se pričakuje, da jih bodo moški opazili, bolj podrobno pogledali. S tem je dosežen cilj oglasa, da se ga opazi, zapomni podobo oglasa in s tem tudi prodajne znamke.

Jogan (2014) trdi, da komunikacijska sredstva uporabljajo tisti, ki nadzirajo, da bi s tem vplivali na duhovni, politični in intelektualni razvoj ljudi. V tem oglasu je namen ustvarjalcev prodaja produkta. Zato so uporabili oglas s podobo ženske, ki pritegne pogled, s tem pa pripomogli pri prepoznavnosti znamke in posledično prodaji produktov – Kinder Bueno.

3.3. *Old Spice, 2020*



Slika 8: Odsek iz video oglasa podjetja Old Spice, januar 2020.

Med sodobnimi televizijskimi oglasi zagotovo izstopa oglas za moške deodorante podjetja Old spice (slika 8). Ustvarjalci oglasov znamke Old spice so znani po tem, da uporabljajo posebne tehnike prikazovanja in trajanja svojih oglasov, da bi si jih gledalci bolje zapomnili. Pogosto uporabijo fizično močne in mišičaste moške temnejše polti, včasih ti jezdijo konja ali hodijo po vodi. Večina si jih zapomni ravno po čudaških scenah od pasu navzgor golih moških. Pa bi ti lahko imeli tudi idealizacijsko in stereotipizacijsko vlogo?

V sodobnih oglasih je čedalje manj idealizacije in stereotipizacije, saj so se pravilniki na teh področjih precej zaostri. V tem oglasu je vidna stereotipizacija. Fizična podoba moškega v oglasu je mišičasta, brez odvečne maščobe, kar predstavlja njegovo moč. Po značaju v video oglasu deluje samozavesten, prepričan v svoje mnenje o izdelku. Moški v oglasu glede na njegovo celotno podobo deluje v skladu s pogosto **pripisanimi stereotipnimi vlogami moškega**: močan, zaščitniški, agresiven, aktiven. Spominja na prvotne naloge moškega, kot so lov, preskrba družine, fizična moč in zaščita, zdi se da ima tudi v družbi pomembno vlogo.

Poleg razčlenitve oglasa kot seksističnega, je vredno omeniti tudi **izginjanje rasne diskriminacije**, ki jo oglasi v sodobnem času razbijajo. V oglasih se čedalje bolj pogosto pojavljajo tudi temnopolti ljudje, ki so bili dolgo dojemani kot manjvredni.

S prikazovanjem takih ljudi, ki do sedaj v oglasih niso bili pogosto prikazani, pa izginja tudi **idealizacija**, ideja popolnosti. To so v tem primeru temnopolti, v ostalih sodobnih oglasih pa tudi na primer invalidi, ljudje s kožnimi boleznimi itd.

Kljub idealizaciji je oglas namenjen temu, da se moški prepoznajo v likih iz oglasa, se z njimi poistovedijo in nekako ponotranjijo njihovo notranjo voljo, moč, nadušenje, prevzamejo pozitivno samopodobo. Tudi prikazovanje takega karakterja, osebnosti moških v oglasu lahko vzamemo kot **idealizirano**, saj si moški želijo biti vsaj malo podobni moškemu iz reklame tako po zunanosti kot tudi po notranjosti.

3.4. *Oglasi 20. stoletja - oglaševanje ženske lepote, popolnosti in zunanjega videza*

V nadaljevanju bodo predstavljeni štirje plakati iz prejšnjega stoletja, ki jim je skupni isti motiv, to je motiv ženske lepote, popolnosti oziroma zahtev do njenega zunanjega videza.

Slika 9 prikazuje reklamo, ki je bila objavljena v reviji *Cosmopolitan* leta 1947. Je oglas za kozmetične izdelke podjetja Seventeen Cosmetics in glavni slogan te kampanije se je glasil: "Za "naravni" videz, ki ga iščejo moški." Če razčlenimo slogan ugotovimo, da nagovarja ženske naj kupijo izdelke te kozmetične znamke, da bodo ustrezale standardom, ki jih iščejo moški. Na sliki se spogledujeta dekle in fant, dekle je zadovoljno, ker ugaja fantu. Slikovni prikaz in slogan tega oglasa dajeta občutek, da je naloga žensk ugajanje moškim, s tem pa morajo navzven izgledati naravno, popolno in biti točno take, kot si moški želijo.



Moderen je bil očitno naraven videz, a tudi za tega so ženske potrebovale kozmetične izdelke. Že na samem plakatu je beseda "naravni" videz postavljena v narekovaje, iz česar lahko sklepamo, da so ženske vedele, da tudi z ličili prikazan videz ni zares naraven. Če to povežemo z reklamnimi oglasi na sploh, bi ženske lahko zavestno dojemale, da resničnost ni taka, kot je prikazana v množičnih medijih.

Slika 9: Kampanija podjetja *Seventeen Cosmetics*, *Cosmopolitan*, 1947.

Drugi oglas je razdeljen na dva dela. Na levi polovici oglasa (slika 10) je dekle, ki je piškote, moška v daljavi jo začudeno gledata, ne zdi se jima privlačna. Tudi njena postava ni ekstremno vitka. Pod sliko zanjo celo piše, da je izgubila privlačen videz zaradi njenega nenehnega prehranjevanja. Na desni pa je dekle, ki je Pep-O-Mint Life Savers bonbone, sprehaja se mimo moških, ki jo prijazno pozdravljata, tudi njena postava pritegne njune poglede, saj je izjemno vitka. Pod sliko je dodan opis, da ostaja lahkotna na svojih nogah, bonboni pa ji pomagajo, da med obroki ne je in se zato ne zredi.

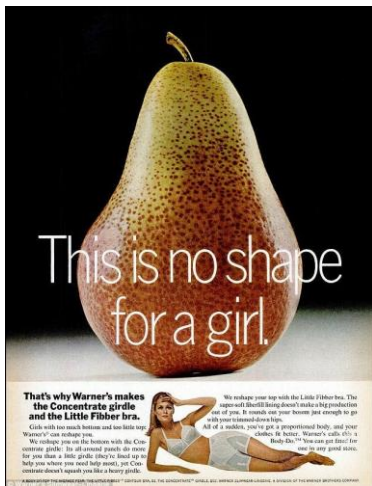


V letu 1957 so tako oglaševali mentolove bonbone podjetja *Life Savers*, kar pomeni, da rešujejo življenja. Sklepamo lahko torej, da bi za žensko morala biti najpomembnejša stvar v življenju njen videz, osredotočiti bi se morala na to, da izgleda privlačna za moške. Oglas idealizira vitko postavbo ženske na desni in jo prikazuje kot popolno, tako kot se jo od ženske pričakuje.

Slika 10: Oglas podjetja *Life Savers* za mentolove bonbone, 1957.

Naslednji oglas (slika 11) je precej očiten in direkten, že skoraj ukazovalen. To je oglas za oblikovalno spodnje perilo podjetja Warner's iz leta 1967, v katerem je zvezda Lauren Hutton.

Oglas pravi: "To ni oblika za ženske," čez večino plakata pa je slika hruške. Ženskam narekuje, da se morajo sramovati svojega telesa, če je podoben obliki hruške. Če bodo take, ne bodo ugajale družbi, zato morajo takoj ukrepati z oblikovalnim spodnjim perilom podjetja Warner's. Tudi v tem oglasu se pokaže stereotipna predstava o ženskah; kakšne ne smejo biti, kakšne bi morale biti, hkrati pa jim je punujena rešitev za preoblikovanje njihovega telesa, ki ni v skladu z zahtevami družbe. Išče se popolnost, prilagajanje družbi in ugajanje moškim s svojo seksualno privlačnostjo ter obliko telesa.



Lauren Hutton je prikazana kot vzor, kakšne bi ženske morale biti. To je očiten primer idealizacije ženskega telesa. Idealizirana telesa so se skozi čas spreminjala. Ko družba ni več zahtevala vitke postave Lauren Hutton in ko so se trendi spremenili, so kot ideal preprosto postavili drugo manekenko.

Slika 11: Oglas podjetja Warners' iz leta 1967.



Četrty letak (slika 12) je oglas za Total kosmiče iz sedemdesetih let 20. stoletja. Glavni napis na letaku pravi: "Sledi hišnim opravilom, hkrati pa ohranjaj nizko telesno težo." V opisu še piše, da kosmiči vsebujejo vitamine, ki te ohranjajo zdrave in vitalne, sposobne opravljati hišna opravila, medtem ko paziš na svojo težo. Slika pa prikazuje dekle, ki pomiva okna.

Oglas je torej namenjen ženskam, katerih glavni dve nalogi sta ohranjanje nizke telesne teže – hujšanje in odgovornost za hišna opravila. Če taki napisi sestavljajo letak, ki je namenjen ženskim potrošnicam lahko predvidevamo, da si vsaka ženska želi biti dobra gospodinja, ki tudi izgleda vitalno in ima popolno postavo. Oziroma si taka želi postati, da bo ustrezala idealom družbe in standarom, ki jih postavljajo reklame s stereotipnim prikazom žensk.

Slika 12: Oglas za kosmiče znamke Total iz 70. let 20. stoletja.

Vsi štirje oglasi so iz obdobja med petdesetimi in sedemdesetimi leti 19. stoletja, lahko jih obravnavamo kot **starejše oglase**, v katerih izstopajo zahteve po točno določeni zunanosti za žensko telo. Oglasaevalci poskušajo vplivati na ženske, da spremenijo svoj zunanji videz, da bodo dojemane kot lepe. Prvi oglas hkrati nagovarja žensko, da mora biti poleg tega da je lepa, tudi dobra **gospodinja**, saj je to njena **stereotipna naloga**. Drugi in četrti oglas pravita, da mora biti ženska lepa, da ugaja moškemu, kar je spet njena **stereotipna** vloga, da mora biti **seksualno privlačna** za moškega. Nakazujeta, da je vloga žensk podrejena moškim. Tretji oglas pa celo

spodbuja ženske, naj se sramujejo svojega telesa če je v obliki hruške, hkrati pa idealizirajo manekenko, katere telo se je v tistem letu zdelo **idealno**.

Ženska v vseh primerih ohranja svojo estetskost, saj **predvideva moški pogled** in si ga želi. Hkrati se ženske primerjajo z modeli iz oglasov in same med sabo, zato si želijo biti čim bližje idealom, saj se jim zdi, da bodo s tem pridobile pogled moških. Berger (1972) je zapisal, da moški delujejo in se **ženske kažejo, moški si ženske ogledujejo in ženske se vidijo opazovane**. Pravi, da so ženske **ujete v pogled moških** (Počkar, 2011). Oglasi so namenjeni ženskam. Prodajajo jim produkte in prepričanja, da morajo ustrezati družbi zato, da bi ugodile moškemu, da bi pridobile njihov pogled kakor si same želijo. Taka miselnost vzbudi med ženskami tekmovalnost, zato vse hočejo biti čim bolj podobne idealom.

V nekaterih starejših oglasih se niso uporabljale prave fotografije, zato je bilo veliko lažje ustvariti **idealizirane** podobe s pomočjo **risb**. Take podobe, ki so bile "umetno" ustvarjene, so bile še manj realistične od zunanje podobe žensk, ki bi jo od njih lahko zahtevali. Danes za ustvarjanje takih lihov uporabljajo retuširanje z različnimi programi.

Mediji zabrisujejo meje med povečevano fikcijo in realnostjo ter ženskam omogočajo, da se primerjajo z modeli. V tem primeru se **ženska primerja z idealom** iz oglasa in si mu želi biti čim bolj podobna. Razkorak med povprečno žensko postavo in idealom postaja čedalje večji, to omogoča medijem, da prepričujejo ženske v nakup produktov, da se bodo lahko čim bolj približale tem nedostopnim idealom. V primeru oglasa za bonbone si ženska želi imeti vitko postavo, pri oglasu za kozmetiko pa naraven videz naličenega obraza (Kuhar, 2004).

Jerca Legan (Njena (re)kreacija, 2002), ki je primerjala ženske in moške revije, je ugotovila, da se oglasi v njih razlikujejo glede na ciljno publiko. To se izkaže za resnično tudi pri starejših oglasih. Predstavljene reklame so namenjene ženskam, zato so kompleksne, dinamične, vsebujejo različne slogane in barve. Vsak izmed teh elementov ima namen pritegniti žensko pozornost s prikazovanjem takih podob in tematik, ki ženske zanimajo.

Jogan (2001) je zapisala, da komunikacijska sredstva uporabljajo tisti, ki **nadzirajo**. Hočejo vplivati na družbo in na njihov duhovni, politični in intelektualni razvoj. V teh oglasih ti "nadzorniki" družbe od žensk želijo, da **niso zadovoljne same s sabo**, da se spremenijo in da ostanejo v stiku s časom, sledijo novim trendom. V nobenem izmed oglasov ni poudarjen produkt tako, kot je poudarjena slika ženske, ki predstavlja ideal. Nadzorniki družbe od žensk torej zahtevajo ne samo nakup tega izdelka, temveč tudi miselnost **zvestega kupca**, ki bo kupil vsak nov produkt, ki ga bo podjetje predstavilo trgu.

V zadnjem oglasu je prikazana ženska, ki pomiva okna oziroma opravlja hišna opravila. Tudi slogan pravi: "Sledi hišnim opravilom..." V družini je bila **delitev dela asimetrična**, torej je bila naloga ženske opravljanje gospodinjskih opravil in vzgoja otrok, moški pa je moral opravljati druga fizično naporna dela in hoditi v službo. Pri asimetrični delitvi vlog v tem oglasu je treba poudariti, da je namenjen ženskam in želi žensko v oglasu, ki opravlja hišna opravila, vsem ženskim potrošnicam prikazati kot vzor.

4. Zaključek

Med analizo oglasov smo opazili, da sta idealizacija in stereotipizacija v reklamnih sporočilih skoncentrirani predvsem na ženske. Te morajo ugajati določenim standardom, da se lahko primerjajo z družbenimi ideali, da ugajajo moškemu ali pa morajo opravljati svoje stereotipne družbene vloge.

Iz reklam, ki smo jih analizirali, lahko razberemo, da so ženske večkrat žrtve idealizacije in stereotipizacije kot moški. To je bilo sicer bolj očitno v oglasih iz prejšnjega stoletja, a še vedno drži.

V nadaljnjem raziskovanju bi se lahko osredotočili na tržno učinkovitost uporabe stereotipnih in idealističnih pristopov v reklamnih sporočilih. Zanimalo bi nas, ali to dvigne število prodanih produktov oglaševalca. Izbrali bi le oglase ene vrste – recimo oglase za avtomobile in poskušali ugotoviti, v katerih je prisoten seksizem in ali so ti bolj učinkoviti. Zanimali bi nas tudi oglasi iz preteklosti, predvsem reklamni panoji.

Menimo, da bo družba v prihodnosti zahtevala manj seksizma v reklamnih sporočilih, zato ga bodo morali zaposleni na področju marketinga znati drugače skriti v oglase ali pa najti nov način oglaševanja, ki bo učinkovit tako, kot je bila do sedaj uporaba ženske telesne privlačnosti ali poistovedenja z družbenimi vlogami. Tudi to področje oglaševanja bi bilo v prihodnosti zanimivo raziskati.

5. Literatura

- Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, zbirka Znanstvena knjižnica.
- Jogan, M. (2014). *Sociologija in seksizem*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, knjižna zbirka Ost.
- Kuhar, M. (2004). *V imenu lepote: družbena konstrukcija telesne samopodobe*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- K. Št. (2019): *Kaj je seksizem, zdaj je dobil mednarodno dogovorjeno definicijo*. Ljubljana, RTV. <https://www.rtv.slo.si/svet/evropa/kaj-je-seksizem-zdaj-je-dobil-mednarodno-dogovorjeno-definicijo/484087>
- Lawson, T., Jones, M., Moores, R. (2004). *Sociologija: shematski pregledi*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.
- Legan, J. idr. (2002). *Njena (re) kreacija*. Ljubljana, Mirovni inštitut. <http://mediawatch.mirovni-institut.si/edicija/seznam/12/mediawatch12.pdf>
- Oblak, T. (1997). *Dorotea Verša: Medijska podoba spolov. Teorija in praksa*, 34(2). <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WS3ECCRW>
- Počkar; Tavčar Krajnc (2011). *Sociologija. Učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana, DZS.
- Počkar idr. (2011). *Uvod v sociologijo: učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju*. Ljubljana, DZS.

Slikovni viri

- Slika 1: Zamenjava pripisanih moških in ženskih vlog.
https://www.boredpanda.com/feminism-gender-equality-comics/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic
- Slike 2, 3, 4 in 5: Odseki iz televizijskega oglasa za Persil z Nancy Ajram.
<https://www.youtube.com/watch?v=wS5nWu8H2RM>
- Sliki 6 in 7: Plakata iz kampanije Kinder Bueno – Not Only for Kids.
<https://adbuzzer.wordpress.com/2010/11/05/kinder-buenos-not-only-for-kids-campaign/>

- Slika 8: Odsek iz video oglasa podjetja Old Spice, januar 2020.
https://www.adsoftheworld.com/media/film/old_spice_office_visit_time_out_pickup_line
- Slika 9: Kampanija podjetja Seventeen Cosmetics, Cosmopolitan, 1947.
<https://repository.duke.edu/dc/adaccess/BH1851>
- Slika 10: Oglas podjetja Life Savers za mentolove bonbone, 1957.
<https://www.dailymail.co.uk/femail/article-2295267/How-happy-chubby-girl-Sexist-ads-Mad-Men-era-target-women-lost-sleek-appeal.html>
- Slika 11: Oglas podjetja Warners' iz leta 1967.
<https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2015/06/advertising-1970s-womens-movement/395897/>
- Slika 12: Oglas za kosmiče znamke Total iz 70. let 20. stoletja.
<https://www.dailymail.co.uk/news/article-2301242/Sexist-magazine-TV-adverts-yesterday-Kelloggs-Kenwood-Motorola-more.html>

Kratka predstavitev avtorja

Špela Muhič je leta 2020 zaključila splošno gimnazijo v Novem mestu in je študentka prvega letnika Fakultete za arhitekturo. V okviru maturitetnega predmeta sociologija je raziskovala prisotnost seksizma v reklamnih sporočilih.

IX
**USE OF MODERN TECHNOLOGY
IN EDUCATION**

**UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ
PRI POUČEVANJU**



Nove tehnologije v sodobnem izobraževalnem sistemu

New Technologies in the Modern Education System

Vesna Trančar

Šolski center Ptuj
vesna.trancar@guest.arnes.si

Povzetek

Digitalna preobrazba ni zajela le tehnološko pripravljena podjetja. V zadnjih letih korenito spreminja tudi naše šole, izobraževalne trende, učitelje in učence. Prispevek predstavlja najnovejše tehnologije, ki bodo v prihodnjih letih spremenile izobraževanje na vseh ravneh. In katera so orodja, s katerimi lahko približamo digitalni način pridobivanja znanja? Najpogosteje se bodo šole srečevale z razširjeno resničnostjo, simulacijami, prilagodljivim in analitičnim učenjem, uporabo tehnologij 5G, tehnologijo na osnovi umetne inteligence in podobnim. Pred tovrstne spremembe bodo posledično postavljeni učitelji in učenci. Učitelji bodo morali prilagoditi taktiko poučevanja, način pridobivanja ocen, celo fizično sestavo svojih učilnic, učenci pa način usvajanja potrebnega znanja. Spremembe se odvijajo hitreje, kot se je sprva pričakovalo. Najrazličnejši krizni dogodki zadnjih dveh let jasno kažejo, da se bo treba še hitreje odzivati in prilagajati tehnološkim spremembam. Ker je smiselno, da v tehnoloških spremembah vidimo izzive in ne težave, v prispevku prikazujemo prednosti, ki jih v izobraževalni proces prinaša sodobna tehnologija.

Ključne besede: digitalna učna orodja, digitalne kompetence, izobraževanje, sodobna tehnologija, umetna inteligenca.

Abstract

The digital transformation has not only embraced technology-ready businesses. In recent years, it has also radically changed our schools, educational trends, teachers and students. The paper presents the latest technologies that will change education at all levels in the coming years. And what are the tools we can use to bring the digital way of acquiring knowledge closer? Most commonly, schools will encounter augmented reality, simulations, adaptive and analytical learning, the use of 5G technologies, artificial intelligence-based technology, and the like. As a result, teachers and students will be faced with such changes. Teachers will have to adapt the teaching tactics, the way of obtaining grades, even the physical composition of their classrooms, and the students will have to adapt the way of acquiring the necessary knowledge. Changes are happening faster than initially expected. The various crisis events of the last two years clearly show that it will be necessary to respond even faster and adapt to technological changes. Because it makes sense to see challenges and not problems in technological change, we present the advantages that modern technology brings to the educational process.

Keywords: artificial intelligence, digital competencies, digital learning tools, education, modern technology.

1. Uvod

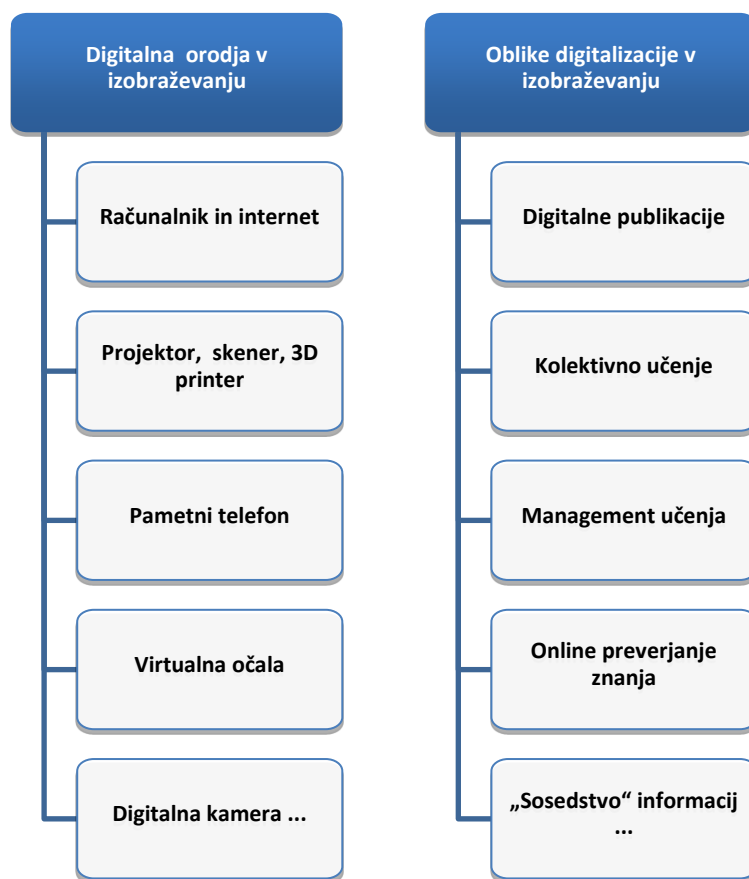
Tehnologija spreminja pogled na svet. Ker se vsako leto pojavljajo nove in edinstvene tehnologije, nas ne bi smelo presenetiti, da se po svetu na tem področju dogajajo velike spremembe. Izobraževanje ni izjema. Smo v času, ko se tudi v izobraževalni sferi razvijajo ideje brez primere in ustvarjajo napredek. Lahko rečemo, da se je nova faza izobraževanja in učenja zares začela. Čeprav gre za začetke novega pristopa do učenca¹ in posredovanja informacij, pa je treba prilagoditi tudi še ostale instrumente izobraževalnega sistema. Učitelji so pričeli spreminjati svoj način poučevanja, pridobivanja ocen, spremenili so celo fizično sestavo učilnic; učenci pa, temu primerno, tudi način usvajanja potrebnega znanja. Učitelji se zelo dobro zavedajo prednosti, ki jih v izobraževalni proces oziroma razred prinaša sodobna tehnologija. Vse od zametkov digitalne posodobitve izobraževanja kot takega, učenje še nikoli ni bilo lažje. Današnji izobraževalni sistem je moderniziran prav zaradi obsežnih sprememb, ki so jih prinesle različne tehnologije. V primerjavi s tradicionalnim načinom poučevanja je digitalno izobraževanje veliko bolj kompleksno, zahteva podporno sodelovanje vseh akterjev izobraževalnega procesa, vlaganje v permanentni razvoj učiteljev, prilagajanje načinov podajanja učnih vsebin, ustvarjanje novih učnih situacij in navsezadnje tudi prilagoditev učnih prostorov.

2. Informacijska tehnologija v izobraževalnem sistemu

Informacijska tehnologija vse bolj postaja jedro izobraževalnega sistema. Na tem področju opazamo hiter napredek. Omogoča zmanjševanje komunikacijskih vrzeli in hiter dostop do široke palete informacij in spretnosti, kar pomeni, da je učenje postalo vseživljenjska dejavnost. Spremembe, ki jih prinaša informacijska tehnologija v izobraževanju, pomembno vplivajo na delo, igro in življenje po vsem svetu. Pojav novih tehnologij predstavlja izziv za proces učenja, poučevanja in način upravljanja (writeawriting.com, 2021).

Izobraževanje je stalen proces. Razcvet informacijske tehnologije v izobraževanju je dolgotrajen pojav. Izobraževanje se vse bolj povezuje s potrebami različnih učencev, informacijska tehnologija pa pri tem omogoča, da so želje in potrebe učencev zares zadovoljene. Tehnološka pismenost je temeljna zahteva sodobne družbe. Učenci jo danes v veliki meri pridobijo v izobraževalnem procesu. Pogosto je danes postalo pridobivanje izobrazbe z informacijsko tehnologijo tako napredno, da so številne izobraževalne ustanove učno gradivo in predavanja prenesle na splet. Tako imajo učenci enostaven dostop do učnih vsebin tudi izven običajnega časa, ki je namenjen za predavanja in vaje. S takim učnim pristopom pa učenci ne krepijo le digitalnih kompetenc, temveč izkoriščajo prednosti tovrstne tehnologije: doseganje učnih vsebin iz več virov, »sosodstvo« z informacijami in kolektivno učenje. V sodobnem tehnološkem svetu informacijska tehnologija podpira posredovanje učne snovi na več načinov. Tradicionalno izobraževanje preraste v zvočno in vizualno izobraževanje. Številni učni viri se s pomočjo tehnologije zelo hitro širijo, kar pozitivno vpliva na generiranje in posredovanje idej. »Sosodstvo« z informacijami pomeni, da je bližina postala zlahka premagljiva (slika 1). V dobi spletnih omrežij in računalnikov je hitrost posredovanja znanja velika, kar posamezniku omogoča, da se lahko izobražuje kjerkoli in kadarkoli (writeawriting.com, 2021).

¹ V tem prispevku pod pojmom »učenec« zajamem vse učeče se: učence, dijake in študente.



Slika 1: Orodja in oblike digitalizacije v izobraževalnem procesu

Orodja, ki jih lahko uporabimo pri pouku naravoslovno-tehničnih predmetov in matematike, so »PhotoMath«, brezplačna aplikacija umetne inteligence za učenje matematike, in »Seek by iNaturalist«, aplikacija, ki pomaga prepoznati rastlinske vrste na podlagi fotografij. Pri pouku jezikov se uporablja »Verse by Verse«, kjer učenci napišejo pesem in se učijo o ameriških pesnikih, za učenje tujih jezikov se uporablja lahko »Duolingo« in podobno. Pri družboslovnih predmetih in umetnosti je primeren »Newspaper Navigator«, »MuseNet« je uporaben za raziskovanje in ustvarjanje glasbe. Za druge predmete sta primerna »Socratic« in »Brainly« (School Education, 2021).

2.1 Digitalna kompetenca - veščina 21. stoletja tako za učence kot za učitelje

V izobraževanju je digitalna kompetenca enako pomembna kot znanje. Je ena od osmih ključnih kompetenc. Nanaša se na samozavestno in kritično rabo digitalne tehnologije za pridobivanje in izmenjavo informacij, komunikacijo in reševanje osnovnih problemov na vseh življenjskih področjih. Verjetno ni dvoma, da je digitalna kompetenca tista, ki pomaga pridobiti tudi druge ključne kompetence, npr. komunikacijske, jezikovne, osnovne matematične in naravoslovne spretnosti. Temelj razumevanja digitalne kompetence ponuja t. i. digitalni kompetenčni okvir, ki je razdeljen na pet področij: informacijska in podatkovna pismenost, komunikacija in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost in reševanje problemov (slika 2) (School Education, 2021).



Slika 2: Okvir digitalne kompetence

Vsekakor se okvir širi in zajema še druga področja učenčevega razvoja: strokovno okolje, izdelava in izmenjava digitalnih virov, upravljanje uporabe digitalnih orodij, ocenjevanje, krepitev vloge učencev in razvoj digitalne kompetence učencev. Vidimo, da je možnosti za učenje in razvijanje kompetenc neskončno (slika 3) (School Education, 2021).



Slika 3: Uporaba digitalne kompetence

2.2 Biti digitalno kompetenten

Kaj pomeni »Biti digitalno kompetenten«? To pomeni, da z uporabo digitalnih tehnologij, na samozavesten in varen način, delamo, se zaposlimo, učimo, spletno nakupujemo, pridobivamo zdravstvene in druge informacije, se vključujemo v družbo, v družbi aktivno sodelujemo in se zabavamo.

2.3 Nove tehnologije v sodobnem izobraževalnem sistemu

Če bi še naprej učili tako, kot smo učili včeraj, bi učencem odvzeli jutri, odvzeli bi jim ideje in sanje. Zato so si učitelji zagotovo enotni: Stare metode poučevanja v 21. stoletju nimajo prostora. Potrebne so spremembe in posodobitve v smislu implementacije digitalizacije in personalizacije. Večina šol se nujnosti sprememb, ki jih prinaša nova tehnologija, že resno zaveda. Zaveda se namreč, da ima z implementiranim digitalnim načinom posredovanja učnih vsebin učencem bistveno večjo konkurenčno prednost pred preostalimi izobraževalnimi institucijami, ki s tako konceptualno spremembo izobraževalnih metod še odlašajo. In katera so orodja, s katerimi lahko približamo digitalni način pridobivanja znanja? Zаметke digitalizacije najdemo predvsem na spletnih tečajih, spletnih učilnicah, spletnem preverjanju znanja, e-gradivu, e-mreženju med učenci, učitelji ter strokovnjaki iz razvojno-raziskovalnih oddelkov podjetij (Cave, 2016). Naslednji korak v digitalni svet predstavljajo virtualna resničnost, razširjena resničnost in kombinacija obojega (mešana resničnost). Nove tehnologije, ki jih uporabimo v izobraževanju, imajo skupen cilj: revolucionirati učni proces učenja učencev in izboljšati način dela učiteljev in učencev (Ainslee, 2018; Allan, 2018). S tehnologijami, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, se bo izobraževanje zagotovo spremenilo tudi pri nas. V nadaljevanju jih na kratko predstavljamo (School Education, 2021).

2.3.1 Digitalna učna gradiva

Digitalni učbeniki, ki jih pogosto označujemo še z drugimi imeni: pregledne, dinamične in odzivne e-knjige, e-učbeniki in e-besedila, zagotavljajo interaktivni vmesnik, v katerem imajo učenci dostop do multimedijskih vsebin. To so videi, interaktivne predstavitve in različne hiperpovezave.

2.3.2 Animacije

Gre za privlačen pristop, v katerem se učenci učijo na drugačen, bolj privlačen način. Z vizualno predstavitvijo učne teme učenci dojemajo pristop na bolj dostopen in razumljiv način. S pomočjo animacij lahko najzahtevnejše teme učitelj predstavi na poenostavljen način. Kopičenje učencev na isti platformi

S pretvorbo celotnega izobraževalnega sistema v digitalizacijo, z uporabo različnih tehnik, s spletnim preverjanjem znanja, digitalnimi učbeniki, kvizi in e-gradivom se izboljšuje kakovost izobraževanja tudi za učence s posebnimi potrebami in učence s posebnimi pravicami. Cilj take platforme na področju izobraževanja je iskanje skupnih strategij in načinov za zagotavljanje hitrega in učinkovitega prenosa znanja.

2.3.3 Povezovanje učencev z učitelji

Zaradi večjega števila informacij in povečanega števila aktivnih učencev je pedagoški proces lahko tudi moten. Prednost spletnih virov je, da so učitelji učencem vedno na voljo. Prav neprekinjena interakcija med učiteljem in učencem izboljšuje kakovost izobraževanja in povečuje število nadpovprečnih učencev.

2.3.4 Razširjena resničnost (AR) in virtualna resničnost (VR)

Razširjena resničnost obstaja že nekaj časa. Predvideva se, da bo imela v prihodnje vedno večji vliv tudi na način izobraževanja. In kaj je razširjena resničnost? Gre za najboljši način, s katerim lahko zajamemo sanje in domišljijo. Je nadgradnja virtualne resničnosti in pomeni, da je neposredni ali posredni pogled na fizično okolje v realnem svetu razširjen z računalniško podprtimi slikami, s katerimi učenec izboljša obstoječe dožemanje resničnosti (slika 4).



Slika 4: Razširjena resničnost

S pomočjo tehnologije se z elementi virtualnega sveta učencem resničnost prikaže na slikovit način, tako da krepi vsa čutila. Naravni svet nadgrajujejo grafika, zvoki in povratne informacije, kar izboljša učenčevo izkušnjo. V primerjavi z drugimi tehnologijami, predstavlja razširjena resničnost kombinacijo realnega in virtualnega sveta (Gunn, 2019). Poudariti velja, da digitalni pristopi posredovanja učne snovi obogatijo klasične učne metode z interaktivnimi vsebinami, ki učencem omogočajo lažji način pomnjenja, hkrati pa učenci usvojijo digitalne spretnosti in veščine, ki jih potrebujejo za poklic v prihodnosti. Temeljna prednost digitalnega izobraževanja je t. i. personalizacija, ki pomeni prilagajanje potrebam posameznega učenca. Digitalno izobraževanje oz. e-učenje imenujemo tudi personalizirano učno okolje. Gre za način izobraževanja, ki se popolnoma prilagodi zahtevam posameznega učenca. Najpogosteje gre za kombinacijo obeh učnih okolij, virtualnega in klasičnega (Dreambox, 2019; Allen, 2011).

2.3.5 Prilagodljivo učenje

Prilagodljivo učenje je tehnologija, ki učencem zagotavlja učne dejavnosti glede na njihove potrebe in učni slog. Prilagodljivo učenje izoblikuje edinstveno učno pot, ki v celoti temelji na interesih in učnih sposobnostih posameznika. S svojo prisotnostjo lahko sistem preoblikujemo, saj uporablja računalniške algoritme za krmiljenje interakcije z učencem. Čeprav prilagodljivo učenje izvira iz umetne inteligence, pa vendar ponuja prilagojene vire in učne dejavnosti, ki so

naravnane posebej za potrebe posameznega učenca. Primarni izvor prilagodljivega učenja najdemo v izobraževanju. Danes pa se tovrstna tehnologija širi tudi na področje podjetništva. Podjetnikom nudi pomoč pri učinkovitejšem izvajanju poslovnih usposabljanj.

2.3.6 Izobraževalne tehnologije na osnovi umetne inteligence

Umetno inteligenco (angl.: Artificial Intelligence) lahko opredelimo kot računalniški sistem, ki je sposoben opravljati inteligentne naloge, povezane s človeškim umom, npr. učenje, sklepanje, reševanje problemov, napovedovanje, odločanje, včasih pa tudi ustvarjanje (School Education, 2021). Umetna inteligenca velja za enega najbolj razvitih tehnoloških trendov na svetu. Čeprav se umetna inteligenca uporablja na različnih področjih, ni omejena le na področje izobraževanja. Umetna inteligenca omogoča prilagojeno učenje, stalno ocenjevanje, povratne informacije in učno analitiko za diferenciacijo učnega procesa. Do danes se je izkazala kot izjemna podpora pri učencih s posebnimi potrebami, saj se odziva na njihove sposobnosti. Uporaba umetne inteligence vključuje tudi ocenjevanje spretnosti učenca in prognostične analize za zmanjšanje osipa, pospešuje pa tudi učinkovito sodelovalno učenje. Pričakuje se, da bo izobraževanje prav na osnovi umetne inteligence šlo skozi več stopenj tehnološke evolucije.

2.3.7 Uporaba tehnologij 5G v izobraževanju

5G imenujemo tudi peto generacijo brezžične tehnologije. Nenehne izboljšave omogočajo tehnologijo visoke hitrosti. Izobraževanju to prinaša številne prednosti, saj lahko učenci izkoristijo hiter prenos datotek in drugih virov, ki jih omogočajo zmogljivejša omrežja. Učenje je na ta način veliko lažje. Učenci se lahko bolje vključijo v pouk na daljavo in pridobivajo izkušnje tudi iz navidezne resničnosti.

2.3.8 Avtomatizacija

Avtomatizacija poganja poslovni oz. gospodarski sektor. Omogoča večjo učinkovitost, produktivnost in izboljša pretok sredstev. Podpira tudi uporabo umetne inteligence. V izobraževalnem prostoru pa lahko z avtomatizacijo učenci samodejno preko elektronskih kanalov prejmejo različna predavanja, ki so digitalno razporejena.

2.3.9 Izobraževanje na podlagi kompetenc

V zadnjem desetletju se pričakuje, da bo izobraževanje na podlagi kompetenc imelo ključno vlogo pri zaposlovanju novega kadra. Med kompetencami so močno poudarjene digitalne kompetence. Uporaba napredne tehnologije v izobraževalnem prostoru močno vpliva na usklajevanje učnih dejavnosti, skladno z učenčevo ravni učnih sposobnosti. Natančneje, izobraževanje, ki temelji na kompetencah, učencem omogoča, da na podlagi svojih sposobnosti obvladovanja spretnosti, izboljšajo tudi učne izkušnje. S pomočjo kompetenčnega izobraževanja, ki ga tehnologija omogoča, si lahko učenci zagotovijo boljše učne rezultate.

2.4 Prednosti uporabe novih tehnologij v izobraževanju

Digitalna pismenost je danes ena izmed ključnih vseživljenjskih kompetenc. In ker znanje, ki ga učenci pridobijo z digitalnim učenjem, ni enako tistemu, ki ga pridobijo s klasičnimi

učnimi metodami, je treba izluščiti prednosti tako ene kot druge metode. V nadaljevanju si pogledjmo, katere so prednosti digitalnega učenja.

2.4.1 Vključevanje vseh učenčevih čutil

Ljudje smo vizualna bitja. Študije kažejo, da se učenci pri učenju pretežno zanašajo na svoj občutek za vid in sluh. Sodobna tehnologija z uporabo videov namesto slik, naredi učenje bolj zanimivo, vzbuja radovednost učenca, zaradi česar bodo ostali bolj osredotočeni.

2.4.2 Spodbujanje interakcije

V nasprotju s splošnim prepričanjem, da e-učenje odvrča učence od socialnih in čustvenih stikov s svojimi vrstniki, smo lahko prepričani, da je to res samo, če se tehnologija uporablja neprimerno oziroma na nepravilen način. Če pogledamo vse žive barve, slike in videoposnetke, ki jih vsebuje specifična, za to namenjena programska oprema, lahko ugotovimo, da bodo učenci pri uporabi digitalnih učnih pripomočkov veliko bolj motivirani. Če pa učenci pri ustvarjanju učne ure še sodelujejo, se možnosti za pomnjenje tako pridobljenega znanja bistveno povečajo. Vse, kar morajo storiti učitelji, je, da dejansko pri učencu vzpostavijo potrebo po medsebojnem sodelovanju, tekmovanju, mreženju in spoznavanju. Na ta način učenci pridobijo najboljše rezultate.

2.4.3 Koncentracija učencev

Današnji učenci nimajo tolikšne koncentracije, kot so jo imeli njihovi starši. To pomeni, da učni pripomočki iz preteklosti niso več tako učinkoviti. Da bi učenci med poukom ostali pozorni in zbrani, jih učitelji pogosto spodbujajo z različnimi kvizi, igrami in drugimi interaktivnimi učnimi elementi. Če so učne metode oblikovane ustrezno, potem dejansko pomagajo učencem, da se učijo, ne da bi se zavedali, da se učenje sploh odvija.

2.4.4 Spletna pomoč

Ne samo, da je tehnološki razvoj prinesel nove priložnosti za učenje, učenci lahko preko spleta lažje prejmejo potrebno pomoč. Spletne pomoči pomeni, da lahko učenci komunicirajo s svojimi učitelji izven učilnice, izmenjujejo informacije med seboj, uporabljajo platforme za izmenjavo učnega gradiva ali pridobijo dodatno razlago s strani drugih učiteljev.

2.4.5 Videi namesto besedila

Če je slika vredna tisoč besed, koliko besed zamenja video? Učenci so danes veliko manj zainteresirani za branje knjig. Pa vendar to ne pomeni, da bodo za vedno prikrajšani za priložnost, ki jo nudita znanje in informacija. Danes obstajajo najrazličnejše spletne strani z različnimi video in avdio izobraževanji, uporabnimi učnimi gradivi in drugimi učnimi orodji, ki omogočajo samostojno učenje in izobraževanje. Izvirne vsebine s spleta so ob pravi digitalni opremi vedno na voljo, zato so odlično izhodišče za konstruktivne debate.

2.4.6 Neomejen čas in prostor

Do nedavnega je bila večina učenja dejansko omejena na učilnico. To je zahtevalo fizično prisotnost učitelja in učencev hkrati. V svetu, v katerem živimo, je mobilnost eden od naraščajočih trendov. Pogosto se ne moremo zavezati, da bomo na določenem mestu ostali daljše časovno obdobje. Še posebej to velja za novodobno generacijo. Prav iz teh razlogov ima e-učenje neulovljivo prednost pred tradicionalnim načinom učenja. E-učenje lahko poteka tudi zunaj učilnice in v času, ko je šola dejansko zaprta. Za učence in učitelje, ki iščejo prožnost, je to neprecenljivo.

Danes večina učencev bolj ali manj odrašča v digitalnem okolju. S pametnimi telefoni ali tablicami hitro in enostavno pridejo do kateregakoli podatka. Prav zato je način poučevanja povsem drugačen, kot je bil nekoč (Merljak, 2014; Cencič, et al., 2010). Ker so novodobni učenci danes tesno vpeti v tehnično obarvan osebni ekosistem, se je treba zavedati, da imajo čedalje višja pričakovanja po možnostih uporabe digitalne infrastrukture tudi v šoli. Šolski prostor se tako spreminja. E-šole učencem omogočajo, da lahko vedno in povsod dostopajo do potrebnih podatkov in sodelujejo preko digitalnih kanalov. Digitalna transformacija učnega sistema v šolah ne zadeva zgolj inovativnosti ali tehnologije. Je predvsem stvar kulture. Z digitalizacijo lahko učitelji in učenci izboljšajo svoje spretnosti s skupnim ciljem: ustvariti bolj privlačen in učinkovit izobraževalni proces (Merljak, 2014; Newman, 2019). Kako lahko šole najbolje izkoristijo tehnologijo in učni potencial današnjih »digitalnih« učencev? E-generacija od šole zato pričakuje več prilagajanja in povezovanja med formalnim in priložnostnim učenjem, kar v večini primerov omogočajo le digitalna sredstva. Ker so nove tehnologije skorajda popolnoma spremenile naša življenja, je treba korak naprej napraviti tudi na področju poučevanja in učenja. Vedno bolj se odmikamo od tradicionalnega izobraževalnega sistema, ki je temeljil na konceptu »prenosa znanja« z jasno vlogo učitelja. V ospredje vstopata digitalni medij in internet, ki v izobraževalni proces vnašata demokracijo znanja, kar pomeni, da je izobraževanje preraslo v sodelovalno, domiselno in izkustveno učenje, zanimivo ter privlačno novodobnim generacijam (Cencič, et al., 2019).

2.5 Učitelji in učenci v tehnološko podprtem učnem okolju

Usposabljanje učiteljev je bistvenega pomena za uspeh digitalne preobrazbe v šolah. Zahteva pripravljene učitelje, ki se počutijo za uporabo digitalnih orodij dovolj kompetentne. Učenci od šole pričakujejo več pozornosti in interaktivnega učenja, kar pa omogočajo sodobni digitalni učni pripomočki. Digitalizacija izobraževalnega procesa pa ne pomeni zgolj brskanja po spletu. S sodobnimi digitalnimi prijemi (razširjena in virtualna resničnost) lahko učenca opolnomočimo z danes nepogrešljivimi kompetencami za vseživljenjsko učenje. Te so: digitalna pismenost, inovativnost, proaktivnost, podjetnost in mreženje. Učencem je na tak način omogočen enostaven dostop do kvalitetnih informacij, aktualnih podatkov in znanja, navsezadnje pa se spodbuja njihova aktivna udeležba v samem učnem procesu. Učenci pridobijo več časa in prostora za nadgradnjo in razvijanje socialnih veščin (Cencič, et al., 2010). Posodabljanje metod poučevanja, umeščanje digitalizacije v izobraževalni proces in postati vzorčna e-šola je danes cilj vsake izobraževalne institucije, ki pa ga je mogoče realizirati le ob permanentni skrbi vodstva šole za strokovno usposabljanje učiteljev. Ker e-poučevanje zahteva drugačen pristop učitelja, ki je še zmeraj ključni element učnega procesa, mora biti šola odprta za digitalno naravnane projekte in usposabljanja. Slednja učiteljem omogočajo, da se lahko strokovno usposabljujejo, pridobivajo digitalne veščine ter postanejo t. i. e-učitelji. Učiteljeva vloga se pri poučevanju v digitalnem okolju vendarle nekoliko spremeni, saj uporaba digitalne tehnologije pri poučevanju in učenju zahteva drugačen pristop pri prenašanju znanja na učence.

Digitalno okolje je namreč personalizirano učno okolje, ki pomeni popolno prilagoditev potrebam in zmožnostim posameznega učenca. S tem ko učitelj na učence prenaša vsebine na sodoben način, poskrbi, da je pouk tudi prijetnejši, zanimivejši in zabavnejši, učenje pa bolj učinkovito. Digitalno ravnanje ni le to, da znamo uporabljati pametni telefon. Digitalna pismenost je veliko več. Povezana je z našim odnosom do tehnologije, s tem, koliko smo je sami vešč, kolikšna je naša pripravljenost, da se je naučimo, ji sledimo, da jo usvojimo in ponotranjimo. Vlaganje v e-izobraževanje učiteljev je zato toliko bolj pomembno, saj vemo, da je težko prenašati v prakso tisto, česar nismo mogli izkusiti sami (Trančar, 2019).

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da bo od šole in njene zmožnosti implementacije digitalnega načina podajanja učnih vsebin odvisno, kako dobro bo učence pripravila na nadaljnjo izobraževanje oz. zaposlitev. Digitalizacija izobraževanja odpira nov kriterij ocenjevanja kakovosti šole. Njena kakovost se bo v prihodnje merila tudi po tem, v kolikšni meri šola učencem omogoča, da med izobraževanjem pridobijo tista znanja, veščine in kompetence, ki jih zahtevajo novodobni poklici.

Če primerjam delo z dijaki in študenti v daljšem časovnem obdobju (dve desetletji), opažam, da sta zadnji dve leti obogatili učenčevo digitalno pismenost, inovativnost, proaktivnost, podjetnost in mreženje bistveno bolj, kot kadarkoli prej. Že dobro desetletje pripravljam različna digitalna učna gradiva, ki so podkrepljena z videi in animacijami. Najpogosteje se s študenti poslužujemo moodle-spletnih učilnic, video konferenc, kjer izkoriščamo možnosti mreženja učečih se na isti platformi. Z video konferencami lahko skupaj z drugimi učitelji in strokovnjaki iz podjetij nadgrajujemo posredovana znanja na bolj zanimiv način. Digitalne kompetence pri dijakih in študentih razvijam z uporabo orodij, ki jih ponuja Pedagoško kolo Allana Carringtona. Uporaba najrazličnejših aplikacij dijakom, študentom in učiteljem omogoča podporo, s pomočjo katere lahko povezujejo posamezno aplikacijo z učnimi dosežki, ki so neposredno povezani s sodobnimi pedagoškimi teorijami.

3. Zaključek

Tehnologija prevzema vsako nišo našega življenja. Pametni telefoni, prenosni računalniki, tablice, 3D tiskalniki, AR očala in drugo niso več neznane besede. Izobraževalni sistem se razvija v smeri izboljšanja metod prenosa znanja, saj učenci novodobne generacije niso rojeni, da bi bili omejeni; njihova radovednost je ogromna in je ni mogoče ujeti v okvirje starega izobraževalnega sistema. Šole bodo lahko s sodobnimi oblikami poučevanja učence opolnomočile z znanjem, veščinami in kompetencami, ki jih zahteva sodobna družba. Prav v digitalizacijo usmerjen izobraževalni sistem je tisti, ki je danes ključni pokazatelj gospodarske uspešnosti družbe. Izobraževalne institucije imajo danes priložnost, da z uporabo sodobne tehnologije oblikujejo učinkovitejše in v učenca usmerjeno izobraževanje, ki na individualen način v njem razvije tiste sposobnosti, ki so potrebne za napredek in osebno rast posameznika. Gre za e-veščine, poznavanje informacijsko komunikacijske tehnologije, zmožnost hitrega prilagajanja tehnološkim spremembam, iskanje še neobstoječih rešitev za nove tehnološke izzive in podobno. Če povzamemo, zadržkov za uvajanje digitalizacije v izobraževalni proces ni. Digitalizacija prinaša v izobraževalno okolje spremenjeno dinamiko usvajanja nove snovi, številne prednosti, hkrati pa omogoča, da učenci v čim večji meri uporabijo tehnologijo, spletne strani, aplikacije, mobilne naprave, tablične računalnike in družbene medije v izobraževalne namene. Preko najrazličnejših medijev lahko šola učencem približa učne vsebine na dinamičen in bolj privlačen način. Učenci na tak način odkrivajo virtualni del sveta, gradijo mrežo novih odnosov, bolje sodelujejo, širijo komunikacijske

spretnosti, odkrivajo povsem nove ideje in nove priložnosti, uporabljajo svoj um ter izmenjujejo znanje z drugimi učenci.

4. Literatura in viri

- Ainslee, J. (2018): Digitization of education in the 21st century. Pridobljeno s <https://elearningindustry.com/digitization-of-education-21st-century>, 5. 8. 2021
- Allan, C. in Halverson, R. (2018): Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America, Teachers College Press.
- Allen, I. E., in Seaman, J. (2011): Going the Distance: Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahong Research Group, LLC.
- Cave, R. (2016): Improve teaching effectiveness and learning outcomes. Pridobljeno s <https://www.ibm.com/industries/education>, 10. 7. 2021
- Cencič, M. [et al.] (2010): Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, Didactica Slovenica, Pedagoška obzorja, 25(2), 19–34, 2010.
- Gunn, J. (2019). Re-imagining What School Looks Like. Pridobljeno s <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/modern-schools-innovative-learning/>, 13. 8. 2021
- Merljak, S. (2014): Slovenija, pionirka digitalne revolucije v šolstvu. Častnik Delo, 24. 4. 2014.
- Newman, D. (2019): Top 6 Digital Transformation Trends In Education, Pridobljeno s <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/#536ad53e2a9a>, 10. 7. 2021
- School Education. (2021). Digitalna kompetenca - vitalna veščina 21. stoletja za učitelje in učence. Pridobljeno s <https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>, 12. 7. 2021
- Trančar, V. (2019). Sodelovanje med človekom in robotom. Življenje in tehnika: revija za poljudno tehniko, znanost in amaterstvo, ISSN 0514-017X, nov. 2018, letn. 69, [št.] 11, str. [60]-66, ilustr. [COBISS.SI-ID 726911]
- Writeawriting.com. (2021). Information Technology In Education: Impact, Significance And Requirements. Pridobljeno s <https://www.writeawriting.com/education/information-technology-in-education/>, 7. 7. 2021
- Zara, L. (2018): How E-Learning Changes The Way Children Acquire Knowledge. Pridobljeno s <https://elearningindustry.com/elearning-changes-way-children-acquire-knowledge>, 13. 8. 2021

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Trančar je profesorica strokovno-teoretičnih predmetov ter predavateljica na Višji strokovni šoli na Šolskem centru Ptuj in Izobraževalnem centru Piramida Maribor. Na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru je doktorirala s področja ekonomija in poslovne vede. Je zunanja ocenjevalka na splošni maturi za področje Ekonomija. Je strokovna recenzentka za višje strokovne šole in recenzentka strokovne revije Naše gospodarstvo. Opravljen ima izpit za ravnatelja, strokovni izpit iz zakona o upravnem postopku, strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja, pridobljeno pedagoško izobrazbo in certifikate s področja sodobnega vodenja in menedžmenta.

Vodi študijsko skupino za Sodobno gospodarstvo in je članica državne izpitne komisije za poklicno maturo iz gospodarstva. Njeni raziskovalni interesi so finančne naložbe, podjetništvo, trženje, sodobne oblike učenja in poučevanja ter e-učenje.

Vesna Trančar je objavila več znanstvenih in strokovnih člankov v številnih revijah na državnem in mednarodnem nivoju ter sodelovala na številnih mednarodnih znanstvenih konferencah. Avtorico lahko kontaktirate na vesna.trancar@guest.arnes.si

Sodobne tehnologije in 4. predmet poklicne mature

Moderen Technologies and 4th Subject of the Vocational Matura

Aleš Malnarič

*Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za lesarstvo
ales.malnaric@scsl.si*

Povzetek

Zdi se, da se danes svet vrti z neizmerno naglico. To je še posebej očitno na področjih, ki so kakorkoli povezani z računalniško tehnologijo. Tudi v šolstvu se temu trendu ne moremo izogniti, nenazadnje nas v to prisilijo tudi dijaki. Namen tega prispevka je opozoriti na problematiko šolstva v povezavi s sodobnimi tehnologijami. Prikazan bo primer dobre prakse na podlagi 4. predmeta poklicne mature, ki predstavlja za dijake določen izziv, saj morajo v izdelek preliti vse znanje, ki so ga pridobili v štirih letih svojega šolanja. Tekom primera bodo poudarjeni izzivi in rešitve, prav tako pa bo prikazano sodelovanje med posameznimi šolami in gospodarstvom. Na koncu bo osvetljen problem šolstva pri sledenju sodobnim tehnologijam skozi kadrovske in finančne primanjkljaje.

Ključne besede: CAD-CAM, CNC tehnologija, 3D tiskalnik, 5-osni CNC stroj, 4. predmet poklicne mature.

Abstract

Nowadays, the world appears to be spinning with immeasurable haste, which is especially evident in areas that are in any way related to computer technology. Even in education this trend cannot be avoided, after all, we are compelled to it by our students. The purpose of the article is to draw attention to the issue of education in relation to modern technologies. An example of good practice will be outlined, based on the 4th subject of the vocational matura, representing a particular challenge for students, as all their gained knowledge during four years of schooling has to be invested into the product. The example will highlight challenges and solutions, as well as cooperation between individual educational institutions and the economy. Lastly, the problem of education connected to pursuing modern technologies through employees and financial deficits will be pointed out.

Keywords: CAD-CAM, CNC technology, 3D printer, 5-axis CNC machine, 4th subject of the vocational matura.

1. Uvod

V človeškem življenju je učenje pomemben del. Če se tega zavedamo ali ne, se nenehno učimo ter s tem pridobivamo novo znanje, naj si bo to hoja, tek, vožnja s kolesom, cestna pravila, pravila lepega obnašanja, uporaba matematičnih funkcij, znanje o svetovni umetnosti, književnosti, o elementih periodnega sistema itd. Vsako znanje je pomembno in je vanj treba vložiti določen trud in čas. Težko bi si upal trditi, katero je pomembnejše, nekatera nam prinašajo možnost zaposlitve, nekatera delovanje v družbi, spet druga nam omogočajo, da se povzpemo na goro. V grobem ločimo formalno ter neformalno pridobljeno znanje. V šolstvu smo odgovorni za formalno obliko izobrazbe in s tem zavezani predpisanemu kurikulu, ki ga moramo upoštevati in mu slediti.

V izobraževalni verigi se nenehno srečujemo z najrazličnejšimi izzivi. Od osnovnih do srednjih poklicnih šol, gimnazij, pa do visokega šolstva. Nenehno moramo slediti spremembam in se jim prilagajati, verjetno danes v celotni zgodovini še najbolj, saj se stvari odvijajo neverjetno hitro. Tu pa moramo v enačbo vstaviti še učečega, v našem primeru dijaka srednje poklicne šole, mladega človeka, osebnost v razvoju, lahko bi rekli v burnem obdobju odraščanja. Dejstvo pa je tudi, da se dijaki med seboj razlikujejo. V mislih imamo predvsem razlike v predznanju, sposobnostih, motivaciji itd. Ob zaključku šolanja jih čaka še poklicna matura, s katero se soočijo na različne načine.

V prispevku bo na podlagi praktičnega primera 4. predmeta prikazano prilagajanje šole na izzive sodobne tehnologije. Poudarek bo na prikazu sodelovanja med dijaki, učitelji, posameznimi šolami in podjetji pri uporabi računalniške tehnologije in naprednih strojev pri izdelavi izdelkov za 4. predmet poklicne mature. Na koncu bodo izpostavljeni tudi izzivi in smernice, s katerimi se srečujejo šole pri svojem delovanju na tem področju.

2. Načrtovanje izdelkov

Poklicna matura predstavlja vrhunec srednjega poklicnega izobraževanja in za dijaka prelomni trenutek in zaključek nekega obdobja ter pričetek novega. Sestoji iz štirih predmetov, in sicer slovenščine, temeljnega strokovno-teoretičnega predmeta (drugi predmet), matematike ali tujega jezika ter 4. predmeta, ki predstavlja praktični del poklicne mature in lahko zajema izdelek, storitev, seminarsko nalogo ali projektno delo.

Na srednjih poklicnih šolah je velik poudarek na 4. predmetu poklicne mature, ki predstavlja določen izdelek, na naši šoli je le-ta iz lesa. Priprave se začnejo s pričetkom šolskega leta, saj morajo kandidati izbrati mentorja in prijaviti temo najkasneje do 31. oktobra tekočega leta. V nadaljevanju šolska maturitetna komisija potrdi temo in mentorja ter o odločitvi pisno obvesti kandidata.

Pred leti je na šoli pričel s poučevanjem tudi arhitekt, kar se je sčasoma začelo odražati na izdelkih, ki postajajo oblikovalsko drznejši in dovršeni. S tem pa se običajno pojavijo tudi določene tehnične težave, saj so izdelki vitkejši in posnemajo razne organske oblike iz narave, kar predstavlja tehnološke izzive, pri katerih si moramo pomagati s sodobno tehnologijo. Dijaki že na začetku leta pripravijo idejo o izdelku, ki jo pri določenih rednih predmetih s pomočjo učitelja razvijejo do te mere, da je ustrezna za nadaljevanje dela z mentorjem.

Na šoli skrbimo za ustrezno infrastrukturo, ki dijakom omogoča, da še tako zahtevne ideje prelijejo v izdelke, kar je razvidno s slike 1. V sodelovanju z gospodarstvom skrbimo za podporo z ustrezno programsko opremo in s tehnologijo. Dijaki med šolanjem pri različnih predmetih, kot so: konstruiranje pohištva, projektiranje in izdelava korpusnega pohištva s CNC-tehnologijo, pridobijo znanje, ki ga uporabijo pri izdelavi različnih izdelkov – tudi pri izdelku za 4. predmet poklicne mature. Izdelavo izdelka bi lahko v grobem razdelili na načrtovanje in izdelavo v delavnici.



Slika 1: Izdelki dijakov (Jeraj, 2019)

2.1 Programska oprema

Načrtovanje izdelkov poteka s pomočjo različnih računalniških programov CAD¹, pri čemer prednjači program AutoCAD. Uporabljamo pa še druge, kot so: Creo, IMOS, MegaTISCHLER, VisKon. S pomočjo računalniških programov dijaki konstruirajo svoj izdelek. Pri tem uporabljajo 2D-načrtovanje ali naprednejše 3D-modeliranje.

AutoCAD je računalniški program podjetja Autodesk in je namenjen za risanje 2D in 3D, ki ga uporabljajo v strojništvu, lesarstvu, gradbeništvu, arhitekturi in drugih tehničnih strokah. Prednost programa je relativna enostavnost.

Creo je parametrični CAD-program, namenjen za načrtovanje tridimenzionalnih izdelkov, orodij, strojev in naprav. Omogoča tudi izdelavo dokumentacije, analiziranje prostorskih modelov, programiranje CNC-strojev s pomočjo ustreznih postprocesorjev. Deluje na principu kreiranja gradnikov, ki sestavljajo model. V osnovi je namenjen strojnikom, strojogradnji, avtomobilski industriji itd (CAD/CAM/CAE tehnologija, 2021).

ALPHACAM je program podjetja Hexagon, ki združuje tako CAD kot CAM² v enem programu. Omogoča uvoz modelov najrazličnejših formatov, poleg tega pa ima tudi močan modelirnik, simulacijo poti orodja ter vsebuje postprocesor, ki generira NC-kodo³ za obdelavo na CNC-stroju.



Slika 2: Program ALPHACAM za 5-osno obdelavo lesa (Alphacam, 2021.)

¹ CAD (ang. computer aided design) pomeni računalniško podprto konstruiranje/modeliranje, pri katerem uporabnik uporablja namenske računalniške programe.

² CAM (ang. computer aided manufacturing) pomeni računalniško podprto proizvodnjo z uporabo različnih računalniških orodij, ki pretvarjajo CAD-model v NC-kodo.

³ NC-koda (ang. Numerical control) je numerični zapis, ki ga posredujemo stroju, ki te podatke procesira in jih posreduje izvršilnim elementom na stroju.

2.2 3D-tisk

3D-tiskanje je danes že uveljavljena tehnologija, s katero izdelujemo vrsto različnih izdelkov s pomočjo računalniške tehnologije. Za izdelavo izdelkov na 3D-tiskalniku potrebujemo 3D-računalniški model, ki ga izdelamo s CAD-programi ali pa skeniramo obstoječega. Preko vmesnega programa s postprocesorjem vnesemo računalniški model ter generiramo NC-kodo. Ta koda predstavlja računalniški zapis, v kateri so zapisani vsi pomiki in operacije stroja v jeziku, ki ga tiskalnik razume. 3D-tiskalnik je računalniško voden stroj, ki omogoča premike v treh oseh. Vsako os poganja motor, pri čemer je kakovost izdelka odvisna od kakovosti pogonskih in transportnih komponent. Tovrstno tiskanje deluje po principu dodajanja materiala in se močno razlikuje od tradicionalnih načinov, ki temeljijo na odvzemanju materiala, npr. žaganje, rezkanje, vrtanje itd. Pri tiskanju se lahko uporabljajo najrazličnejši topljivi materiali (filamenti), kot so: guma, različne plastike, kovine. Filament je v obliki debelejšje niti in se ga vleče skozi ogrevano glavo v šobo za nanašanje. Šobe so različnih velikosti in so odvisne od uporabljenega materiala.

V industriji se je uveljavila tudi uporaba tiskalnikov v procesu razvoja, saj lahko na enostaven in poceni način preverimo pravilnost računalniških modelov pred pričetkom proizvodnje ali izdelave prototipa. Z istim namenom smo tovrstno tehnologijo umestili v šolski prostor in učni program. Dijakom je na voljo 3D-tiskalnik, s pomočjo katerega lahko hitro in poceni preverijo pravilnost svojih modelov v manjšem obsegu.



Slika 3: 3D-tiskalnik (lasten)

3. Izdelava izdelkov

Izdelke za 4. predmet poklicne mature dijaki izdelujejo v šolski delavnici s klasičnimi mizarskimi stroji, s sodobno tehnologijo, CNC1-stroji, ali najpogosteje z mešanico obojega.

CNC-stroji so računalniško vodeni stroji, ki se lahko simultano premikajo po več oseh. Ločimo enostavne 3-osne in bolj kompleksne 5-osne stroje. Sestavljeni so iz mehanskega in krmilnega dela in opravljajo ali združujejo več operacij, kot so: vrtanje, rezkanje, žaganje v različnih smereh obdelave. Slika 4 prikazuje 5-osni delovni center podjetja Totus v šolski delavnici.

¹ CNC (ang. Computer numerical control) računalniško numerično krmiljenje.



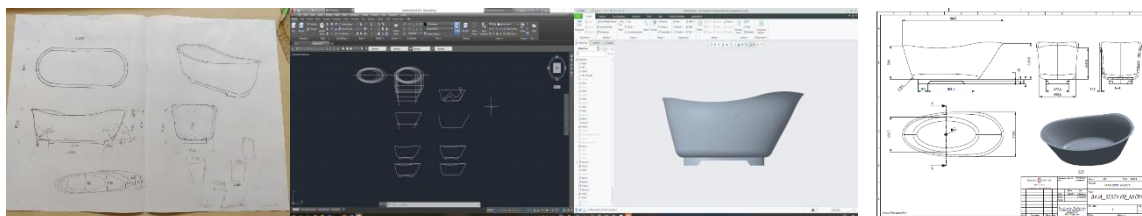
Slika 4: 5-osni CNC stroj (Felder, 2020)

4. Prikaz izdelave izdelka za 4. predmet POM na primeru lesene kadi

Dijak si je za 4. predmet poklicne mature izbral izdelavo lesene kadi. Izdelek je zelo zahteven – tako z vidika konstruiranja kot tudi izdelave. Maturitetna komisija je kljub odprtim vprašanjem glede načrtovanja in izdelave kadi v dogovoru z dijakom in mentorjem odobrila temo. Že takoj se je pokazalo, da na šoli primanjkuje ustrezne tehnologije za tako kompleksen izdelek. Težava, ki se je pojavila, je bil program AutoCAD, ki ni omogočal enostavnega modeliranja prostorskih krivulj, ki jih kad vsebuje. Drugi problem, ki se je pokazal že na začetku, je bil tehnološke narave, in sicer kako pridobiti NC-kodo za 5-osni pomik stroja. Programiranje CNC-strojev je pri enostavnih izdelkih zelo preprosto, tu imam v mislih predvsem 3-osno programiranje. Tudi četrto os se da relativno enostavno programirati, čeprav to zahteva že postavljanje novih ravnin in nekaj več znanja. Pri 5-osnem programiranju pa se stroj simultano premika v petih oseh in je ročno programiranje nemogoče. Tu si pomagamo s CAD-programi in izdelavo modelov ter uvozom modelov v CAM-programe, kjer s pomočjo postprocesorjev izdelamo NC-kodo.

Na sliki 5. je prikazan potek razvoja izdelka skozi posamezne faze procesa razvoja. Pričelo se je na listu papirja s svinčnikom v roki, nadaljevalo z izdelavo modela v programu AutoCAD, zaradi omejitev je sledila izdelava modela v programu Creo. Za generiranje NC-kode se je model uvozil v program ALPHACAM ter s pomočjo postprocesorja se je pridobilo NC-kodo, ki se jo je uvozilo na 5-osni CNC-stroj.

Slika 5 prikazuje model kadi natisnjen na 3D tiskalniku. S tem je dijak preveril model narejen v programu za modeliranje – Creo.



Slika 5: Prikaz razvoja lesene kadi (Rožanski, 2020)

Na tem mestu je treba omeniti sodelovanje Srednje šole za lesarstvo Škofja Loka z Višjo šolo za strojništvo Škofja Loka in velik angažma dijaka, ki je v soboto obiskoval predavanja na Višji šoli za program Creo. Poleg tega pa je treba omeniti še sodelovanje s podjetjem Totus iz Ljubljane, ki je zastopnik za lesnoobdelovalne stroje avstrijskega podjetja Felder in programske opreme ALPHACAM, podjetja Hexagon. Dijak je v sodelovanju s tem podjetjem s programom

ALPHACAM generiral NC-kodo za obdelavo na CNC-stroju ter leseno kad na stroju tudi izdelal, kar prikazuje slika 6.



Slika 6: Prikaz izdelave in končane lesene kadi (Rožanski, 2020)

5. Zaključek

Šole se pri uvajanju novih tehnologij in znanja postavljene pred svojevrsten izziv pri investicijah. Običajno sodobne tehnologije zahtevajo znatna vlaganja, tako v programsko kot tudi strojno opremo. Po navadi smo šole na tem področju v slabšem položaju v primerjavi z gospodarstvom, ki vsakoletno namenja precejšnja sredstva v razvoj tehnologije in kadrov. Edina prava možnost je pridobitev finančnih sredstev preko projektov, kar pa predstavlja zopet časovni in kadrovski problem. Pravzaprav bi morale biti šole vodilne na tem področju, saj zagotavljamo znanje pri dijakih, ki jih gospodarstvo nujno potrebuje. V industriji, predvsem strojni, se že nekaj časa govori o industriji 4.0, medtem ko smo v naši panogi šele na začetku, v lesarskih šolah v Sloveniji pa se na tem področju še ne dogaja prav veliko.

Omeniti je treba tudi čas, ki ga šola lahko nameni izobraževanju kadrov na tem področju. Usvojitev tovrstnega znanja je dolgotrajen postopek, npr. osnovni tečaj CAD-programa obsega minimalno 50 ur, kar pa zahteva v nadaljevanju še vsakodnevno delo. Za razvoj bi bil nujno potreben tesen stik z gospodarstvom, obiski sejmov in dobaviteljev, gospodarskih družb, saj le tako lahko ostaneš v stiku z zadnjo tehnologijo. Ena izmed možnosti je tudi zaposlovanje strokovnjakov iz gospodarstva in na ta način pripeljati znanje v šolski prostor, za kar pa bi morale biti šolstvo nekoliko bolj stimulatívno. Če vemo, da je naše osnovno poslanstvo vzgoja in izobraževanje, težko najdemo čas, ki bi ga lahko namenili temu področju.

Literatura

ALPHACAM. (2021). Pridobljeno s <https://www.alphacam.com/>

CAD/CAM/CAE tehnologija. (2021). Pridobljeno s <http://cadcam.spts.si/>

Felder-group. (2021). Pridobljeno s <https://www.felder-group.com/en-gb>

HEXAGON. (2021) Pridobljeno s <https://www.alphacam.com/>

Jeraj, D. (2019) *Interno gradivo*. Šolski center Škofja Loka: Srednja šola za lesarstvo

Rožanski, A. (2020) *Interno gradivo*. Šolski center Škofja Loka: Srednja šola za lesarstvo

Kratka predstavitev avtorja

Aleš Malnarič je diplomiral na Biotehniški fakulteti Oddelka za lesarstvo Univerze v Ljubljani. Dolga leta je bil zaposlen v gospodarstvu, dvanajsto leto pa je že predavatelj na Višji strokovni šoli za lesarstvo v okviru Šolskega centra Škofja Loka. Zadnjih pet let je zaposlen na Šolskem centru Škofja Loka, na Srednji šoli za lesarstvo, kjer poučuje strokovne predmete, predvsem s področja CNC-tehnologije, sodeluje tudi pri različnih projektih na šoli ter opravlja delo tajnika POM.

Lajšanje in bogatenje učnega procesa z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije

Using Information and Communication Technology to Facilitate and Enrich the Learning Process

Jasmina Gojčič

OŠ Dobrna

jasmina.gojcic@os-dobrna.si

Povzetek

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v zadnjih letih strmo narašča in posledično spreminja oblike ter metode dela, ki zahtevajo drugačno znanje in nove spretnosti. Otroci so vsakodnevno obdani z družbenimi omrežji in prenosnimi tehnologijami, kar pa od učitelja zahteva nenehno sledenje novostim pri uporabi IKT. Nujna je sprotna kakovostna povratna informacija o napredku učenčevega dela z namenom izboljšati strategije učenja in kakovosti znanja. V članku je opisana vloga IKT pri pouku v razredu ter učenju na daljavo; vloga učitelja pri poučevanju, podprtim s IKT, hkrati pa je razloženo, da so bila določena IKT orodja uporabljena za obogatitev in lajšanje učnega procesa na daljavo. IKT lahko označimo kot odlično motivacijsko sredstvo, ki ima velik vpliv na kakovost učenja in poučevanja.

Ključne besede: IKT, IKT orodja, pouk na daljavo, učitelj, učno okolje.

Abstract

In recent years, the development of information and communication technology (hereinafter ICT) has been growing rapidly, consequently changing the forms and methods of work, which require different knowledge and new skills. Children are surrounded by social networks and portable technologies on a daily basis and therefore the teacher has to constantly follow the latest developments in the use of ICT. It is necessary to receive regular quality feedback on the progress of a pupil's work in order to improve learning strategies and the quality of knowledge. The article aims to describe the role of ICT in classroom teaching and distance learning as well as the role of the teacher in ICT-supported teaching, and to explain that certain ICT tools were used to enrich and facilitate the distance learning. ICT can be described as perfect means of motivation with the great impact on the quality of learning and teaching.

Keywords: distance learning, ICT, ICT tools, learning environment, teacher.

1. Uvod

Svet, v katerem živimo, se hitro spreminja, zato se od pedagoških delavcev pričakuje, da bomo pouk oplemenitili še z inovativnimi pristopi poučevanja. Spreminja se tudi vloga učitelja, saj postaja vse bolj tisti, ki spodbuja, motivira in je v učnem procesu enakovreden partner. Učitelj usmerja učenca, da v čim večji meri prevzame odgovornost za lastno učenje in hkrati vzpostavlja kritičen odnos do sebe, znanja in družbe.

Wakouning in Ivanuš Grmek (2006) pravita, da ostaja vzgojno-izobraževalni proces vedno »drzen projekt«, ki ni odvisen samo od človeških odnosov in sposobnosti, temveč od pogojev, ki jih narekujejo okolje, družba, duh časa in politično-sistemska ozadje.

IKT si že nekaj let utira pot v naše vsakdanje življenje in šolski prostor. S poukom na daljavo pa je uporaba le-te v pedagoškem procesu postala neizogibna. »Togo vztrajanje pri modelih in načinih dela, ki so bili uporabni včeraj, danes učitelju morda res še dajejo občutek varnosti, otežujejo pa mu prilaganje dejanskim potrebam poučevanja in učenja v sodobnem svetu«

(Bajd in Artač 2002, str. 109).

Russel Stannard, tehnolog na področju izobraževanja, je predvidel, da «bo prišlo do premika veččin pri izobraževanju, saj bodo učitelji predavanja vodili bolj s strani in ne pred celotno učilnico» (Dummer, 2017) .

Za uspešen vzgojno-izobraževalni proces mora zato učitelj slediti novim trendom, ki jih prinaša razvoj in uporaba informacijske tehnologije, ter jo vpeljevati v svoje delo.

2. Vloga IKT v učnem procesu

2.1 Izobraževanje na daljavo

Ta pojem lahko opredelimo kot obliko izobraževanja, kjer sta učitelj in učenec med poučevanjem prostorsko ločena, sodelovanje med njima pa poteka s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije (Distance learning, b. d.). Pouk na daljavo se izboljšuje z novimi tehnologijami, predvsem pa z novimi načini njihove uporabe.

Lapuh Bele (2009) je zapisala: »Za izvedbo e-izobraževanja 2.0 je potrebno zagotoviti naslednje elemente:

- tehnologijo: učno platformo, dostopno preko interneta ter ostale tehnološke predpogoje, kot so: infrastruktura, strojna in programska oprema,
- interaktivne, večpredstavne učne vire (e-gradiva oz. e-vsebine),
- pedagoško podporo: izdelava e-gradiv, izvedba e-predmetov, usposabljanje pedagoških delavcev za izvajanje e-izobraževanja,
- organizacijsko-tehnične in upravljalvske storitve: tehnična pomoč, organizacija izvedbe e-predmetov, administracija, upravljanje in evalvacija« (str. 8).

2. 2. Informacijsko- komunikacijska tehnologija

Spremembe v oblikah in metodah dela so prišle s prihodom računalniške tehnologije, širjenjem svetovnega spleta ter razvojem elektronike. Te oblike in metode zahtevajo drugačno znanje in nove spretnosti. Pomembno so se spremenili tudi pogoji za učenje in poučevanje, prav zato se tudi na področju izobraževanja vse bolj poudarja potreba po informacijskem in komunikacijsko-tehnološkem znanju (Strmčnik, 2000).

IKT vpliva na vse vidike življenja, promovira spremembe na področju dela, izmenjavi informacij, strategijah poučevanja. Izobraževanje je področje, na katero ima IKT precejšen vpliv, saj zaznamujejo bistvene razlike med strategijami in pristopi ter način učenja. IKT je

postal del učenčevega vsakdana in posledično se zdi, da je integracija le-tega v procesu učenja samoumevna. Digitalno gradivo, namenjeno učenju, je učencem dostopno praktično povsod, saj imajo pametni telefon skoraj vedno ob sebi in če želijo, lahko kadarkoli urijo svoje jezikovne spretnosti.

Pri poučevanju, podprtim z IKT, se je učiteljeva vloga spremenila, saj IKT omogoča možnosti za računalniško podprto, sodelovalno učenje, spreminja proces izobraževanja iz vidika časa in prostora, hkrati pa spreminja organizacijo učenja. Poudariti je treba, da je IKT pri vsem tem le orodje, ki se ga učitelj poslužuje za zanimiv, hiter in zanesljiv učni proces, ne more pa nadomestiti učitelja.

2.3 Vloga učitelja pri uporabi IKT

Marentič Požarnik (2007) navaja naslednje učiteljeve vloge:

- prenašalec znanja,
- oblikovalec in izgrajevalec učenčevih sposobnosti in spretnosti,
- mentor, moderator učenčevega samostojnega učenja,
- spodbujevalec razvoja učenčevih potencialov in njegove celovite osebnostne rasti.

Učitelj je tisti, ki predvsem pripravlja učne vsebine in dejavnosti ter poskrbi za vključevanje učencev v učni proces. Spremljati mora njihovo delo in jim dajati povratne informacije o njihovem napredku. IKT znanja so del vzgojno-izobraževalnega kurikulumu in za uspešno uporabo z IKT podprtih inovativnih oblik poučevanja ter učenja mora učitelj dobro poznati različne didaktične pristope in možnosti za učinkovito uporabo IKT.

Pri poučevanju z IKT orodji je smotrno, da je učitelj na področju IKT kompetenten in več rokovanja z le-temi.

3. Lastne izkušnje z uporabo IKT pri poučevanju na daljavo in primeri lastne prakse

V lanskem šolskem letu se je način našega poučevanja z danes na jutri drastično spremenil. Ob nenadni novici, da se bo pouk iz razreda preselil na daljavo, da bo prisotnost učencev v razredu ter poučevanje na štiri oči zamenjala spletna platforma za avdio in video komunikacijo, so me spreletavali mešani občutki. Moje znanje s področja IKT je bilo namreč še zelo neraziskano in posledično tudi neutrjeno.

Učni proces se je na naši šoli prestavil na ZOOM, kar je tudi zame pomenilo učenje novih stvari. Poučevanje na daljavo mi je predstavljalo velik izziv in zavedala sem se, da se bom morala najprej sama dodobra seznaniti z IKT, da bom lahko karseda v največji meri za delo na daljavo motivirala in pritegnila svoje učence. Sledila je nenadna zahteva po popolnem preoblikovanju prakse poučevanja in uporabi tehnologije na daljavo.

Pouk je namerno, torej smotrno, načrtovano in organizirano izobraževanje, kar velja tudi za izobraževanje na daljavo (Gerlič, 2002). Zaprtje šol v času epidemije covid-19 je torej od mene zahtevalo hitro učenje oziroma samoizobraževanje uporabe različnih tehnologij. Tudi to je bil razlog, da sem se odločila, da bom IKT orodja izbirala po načelu manj je več.

Začela sem z iskanjem ustvarjalnih rešitev svojega predmeta na daljavo, poslužila sem se izmenjave dobrih praks in ustvarjalnih rešitev. Novi mediji poučevanja zahtevajo pripravo gradiv

in miselnih izzivov, ki pritegnejo pozornost učenca, hkrati pa s tem dajejo učitelju priložnost za ustvarjanje in iskanje izvirnih rešitev. In tega sem se lotila postopoma in skrbno načrtovano. Najprej sem eksperimentirala s spoznavanjem in uporabo raznovrstnih spletnih orodij, s katerimi bi najlažje spodbudila učence k sodelovanju. Med poplavo vseh IKT orodij za pomoč pri hitrejšem in učinkovitejšem učenju sem izbirala po naslednjih kriterijih:

- podajanje/deljenje snovi,
- utrjevanje snovi,
- evalvacija, vrednotenje, ocenjevanje.

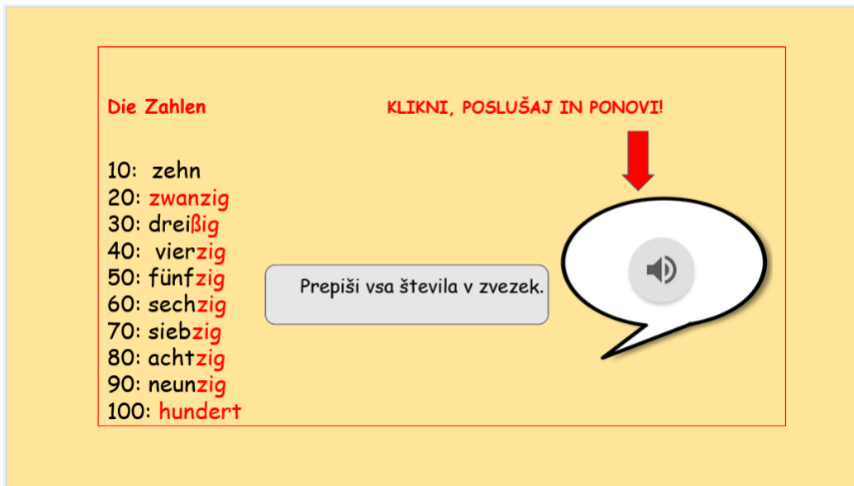
3.1 Google Predstavitve

Z učenci smo se pri pouku na daljavo srečevali v živo preko ZOOM-a. Tudi na naši šoli smo sledili priporočilu, da ne izvedemo vseh ur pouka pri predmetu preko videokonferenc, ampak se naj poslužujemo predstavitev nove učne snovi na načine, kot so videoposnetki razlag, z razlago snovi v orodju PowerPoint, ...

Poučujem tuj jezik, kjer temeljna zmožnost obsega štiri ključna področja: branje, poslušanje, govorjenje in pisanje. Izredno pomembno je, da učenci nove besede tudi slišijo in jih sami izgovorijo, zato sem za razlago nove snovi uporabljala Google Slides ali Google Predstavitve. Z Google Predstavitvami lahko uporabimo številčne teme predstavitev, vgradimo videoposnetke, animacije ali pa zvočni material, kar je pri tujem jeziku še posebej pomembno. Sliki 1 in 2 prikazujeta način utrjevanja snovi in podajanja le-te s pomočjo Google Predstavitve.



Slika 1: Prikaz načina utrjevanja snovi z Google Predstavitvami

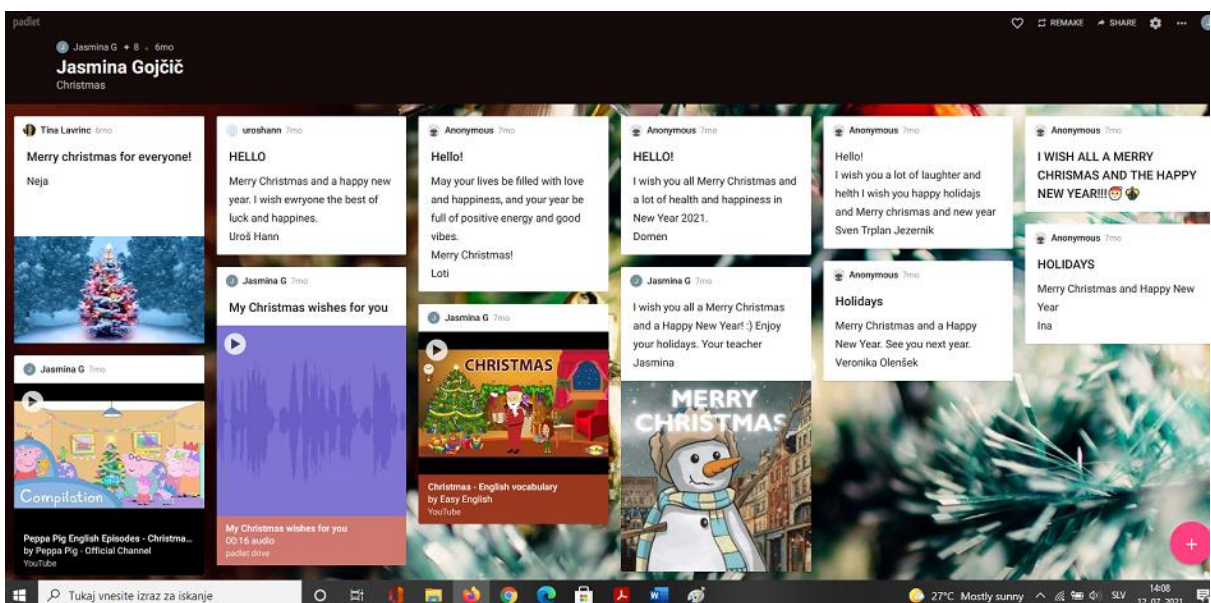


Slika 2: Prikaz načina podajanja nove snovi z Google Predstavitvami

3.2. Padlet

Naslednje najpogosteje uporabljeno orodje je bila spletna sodelovalna tabla Padlet, ki je orodje za sodelovalno delovno okolje.

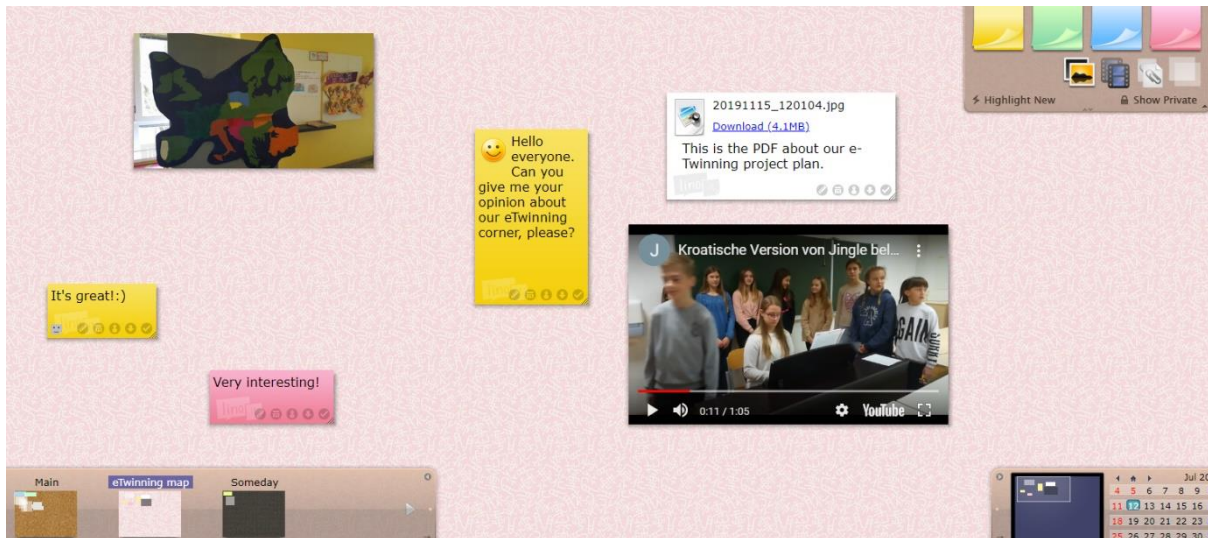
Učitelj ustvari tablo, ki jo lahko v pedagoški proces integriramo na različne načine, in sicer jo lahko uporabimo v podporo projektnemu učnemu delu, kjer učenci izmenjujejo ideje, podajajo povratne informacije; lahko ustvarjamo učno gradivo z dodajanjem besedila, slik, videoposnetkov, spletnih povezav, pdf-dokumentov. Orodje nam omogoča tudi enostavno pridobivanje povratnih informacij, saj lahko na tabli zastavimo različna vprašanja, učenci pa na enem mestu podajo odgovore in komentarje. Na sliki 3 je prikazana uporaba orodja Padlet, kjer učenci pri uri angleščine podajajo komentarje na ustvarjeno temo ob božiču.



Slika 3: Primer uporabe Padlet-a pri uri angleščine

3.3 Linoit

Alternativa Padlet-u je bila zame tudi orodje Lino, ki je namenjeno sodelovanju in ustvarjanju skupnega prostora z namenom skupnega ustvarjanja (Slika 4). Je nekakšna lepljiva tabla, na katero objavimo in lepimo obvestila, odgovore, mnenja; lahko pa jih seveda tudi dodamo in zberemo. Kot učitelji imamo možnost nadzora, kdo lahko objavlja. Uporabnik lahko vgradi datoteko, sliko, povezavo do videov preko YouTube, Vimeo ali Ustrema. Orodje Lino je za učence zabavna aktivnost, ki pa hkrati dovoljuje učitelju hiter pregled učenčevega dela ter njegovo evalvacijo.



Slika 4: Videz lepljive table

3.4 Kahoot

Orodje Kahoot omogoča učitelju izdelavo kvizov, diskusij in vprašalnikov; omogoča tudi razvrščanje odgovorov v pravilni vrstni red. Uporaba kvizov kot orodja za preverjanje znanja predstavlja inovativen in zabaven način preverjanja usvojenega znanja. Zaradi tekmovalne naravnosti orodja učenca vzpodbujajo k čim lažjemu dosežku. Služijo pa obenem tudi kot sredstva za motivacijo učencev in utrjevanje obravnavanega znanja. To spletno orodje lahko uporabljamo za krepitev znanja, uvajanje novih tem in spodbujanje timskega dela. Vsak kviz omogoča vpogled rezultatov in učitelj sproti spremlja napredek in delo učenca ter pridobi mnenja na določeno temo.

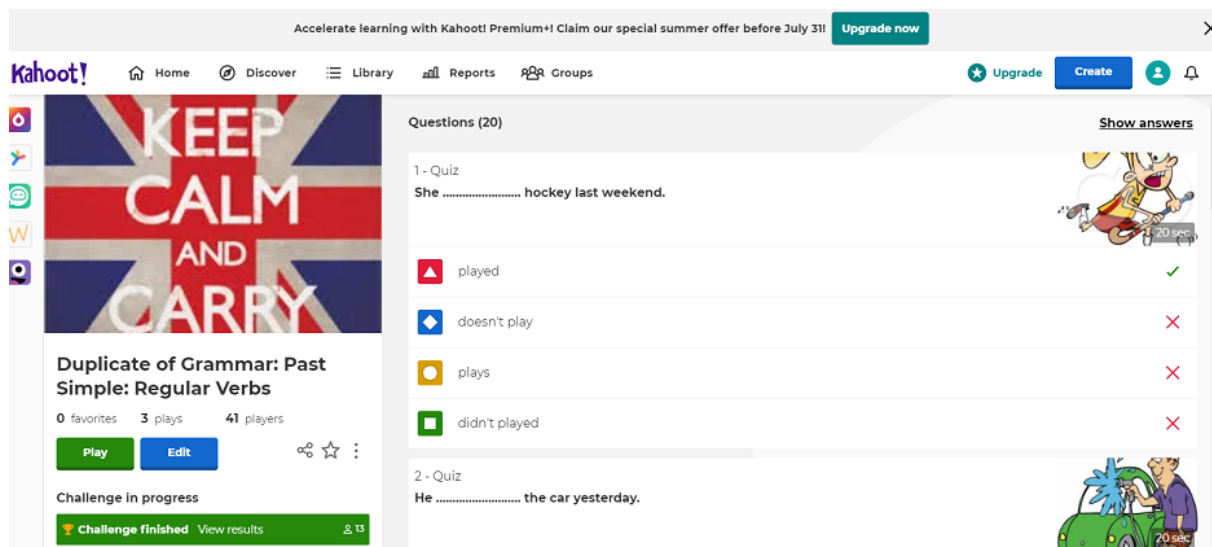
3.4.1 Primer uporabe spletne aplikacije Kahoot! pri pouku angleškega jezika na daljavo

Pri utrjevanju znanja preteklega časa Past Simple v 7. razredu sem se odločila za uporabo orodja Kahoot. Želela sem preveriti razumevanje uporabe preteklika v stavkih ter pravilne uporabe preteklih oblik pravih glagolov. Pomembno je bilo razumevanje povedi v smislu pravilne rabe zahtevanega časa, prav tako pa tudi poznavanje pravih zapisov danega glagola. Kviz je vseboval 20 vprašanj (Slika 5), zahtevnost pa se je z vprašanji stopnjevala. Na začetku ure pouka na daljavo sem jim najprej razložila pravila ob pomoči deljenja spletne strani Kahoot, tako da so vsi učenci spoznali način vpisa ob pomoči deljene povezave in dodeljenega PIN-a. Po tej seznanitvi sem učencem v klepet prilepila povezavo, ob pomoči katere so prišli do mojega

kviza. Učenci so individualno reševali kviz, sama pa sem spremljala njihov napredek na moji Kahoot strani.

Učenci so bili navdušeni nad novo obliko dela, predstavljala jim je izziv, kajti na koncu vsakega kviza je vidno, kdo je najhitreje in najbolje opravil vse naloge v kvizu.

Po analizi rezultatov sem učencem podala povratno informacijo o rešenem kvizu, opozorjeni so bili na storjene napake, ki smo jih tudi skupaj pregledali. Očitno je bilo, da je učencem takšna oblika utrjevanja in ponavljanja znanja predstavljala zabaven način učenja tujega jezika.



Slika 5: Videz kviza

4. Zaključek

IKT je potrebno v učni proces uvajati postopoma, uporabljati ga je potrebno smiselno in sistematično, izhajajoč iz namena in ciljev pouka. Zagotovo je ena najpomembnejših kompetenc učitelja, da zna kritično ovrednotiti in presoditi, na kakšen način bo IKT vključil v svoj učni proces.

Ker sem tudi sama ustvarjala naloge, določala njihovo število in stopnjo težavnosti, glede na namen in cilj, sem prepričana, da je velika prednost uporabe sodobne tehnologije pri pouku v tem, da omogoča bolj individualiziran pristop k poučevanju in učenju. Prednost takšnega učnega procesa je v popestritvi učnih ur in preprostem dostopanju do izvirnih besedil. IKT daje učencu in učitelju občutek samostojnosti in kreativnosti.

IKT lahko označimo kot dobro motivacijsko sredstvo, saj omogoča interakcijo med vsemi sodelujočimi, racionalizacijo časa, ocenjevanje in evalvacijo. Skrbno načrtovanje in izvajanje ustreznih didaktičnih pristopov ter strategij, ki vključujejo IKT, ima velik vpliv na kakovost učenja in poučevanja.

Izobraževanje na daljavo je bilo zame izredno naporno in bolj stresno v primerjavi s poukom v razredu, hkrati pa moram poudariti, da sem se v tem času obogatila z dragocenimi izkušnjami, novimi znanji, predvsem na področju uporabe IKT; najpomembneje pa je, da lahko vso to znanje uporabljam, nadgrajujem in ga bogatim. Prepričana sem, da se je ves ta vložen trud poplačal z motiviranimi učenci, željnimi novega znanja.

5. Literatura

- Bajd, B. in Artač, S. (2002). Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika*, 53 (2), 108–122.
- Dummer, H. (2017). Predstavitev učiteljev prihodnosti. Pridobljeno s <https://www.epson.si/insights/article/predstavitev-uciteljev-prihodnosti>
- Distance learning. (b.d.). V *Britannica*. Pridobljeno s <https://www.britannica.com/search?query=distance+education>
- Gerlič, I. (2002). Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji. Pridobljeno s https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo_Dec2020/14/#zoom=z
- Lapuh Bele, J. (2009). *Učinkovitost učenja iz spletnih učnih virov*. (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta, Ljubljana). Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M7ZPW6ZX/45b15dcd-859c-457c-8a70-8674f3110647/PDF>
- Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov-prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C. (Ed.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, 5–15. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strmčnik, F. (2000). Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije (1. del). *Sodobna pedagogika*, 51 (2), 122–136.
- Wakouning, V. in Ivanuš Grmek, M. (2006). So nove učne kulture potrebne? *Sodobna pedagogika*, 57 (2), 6–11.

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 e-Twinning. Z zanimanjem spremlja razvoj sodobne tehnologije v izobraževanju ter jo skuša smiselno vključiti v pouk. S svojim načinom dela želi angleščino in nemščino približati učencem ter jih motivirati za učenje.

Vključevanje vsebin podatkovnega veriženja v pouk

Introducing Blockchain Content in the Curriculum

Katarina Novoselec

Srednja tehniška šola Koper
katarina.novoselec@sts.si

Povzetek

Podatkovno veriženje je tehnologija, ki ima velik potencial in za katero se nakazuje, da bo v prihodnosti pomembno vplivala na različna področja našega vsakdana. Na Srednji tehniški šoli Koper smo s šolskim letom 2019/2020 dijakom v učni program dodali tudi vsebine s tega področja. Poleg rednih, temeljnih znanj je pomembno, da imajo dijaki možnost pridobiti dodatna znanja iz aktualnih vsebin njihovega področja izobraževanja. Namen prispevka je predstaviti našo izkušnjo umeščanja vsebin podatkovnega veriženja v učni proces. Trenutno smo prva in edina šola v Sloveniji, ki dijakom ponujamo tovrstne vsebine znotraj obstoječega programa računalnikar (srednje poklicno izobraževanje).

Ključne besede: podatkovno veriženje, tehnologija veriženja blokov, vključevanje v pouk.

Abstract

Blockchain is a technology with great potential, which is indicated to have a significant impact on various areas of our daily lives in the future. In our school, the Secondary Technical School in Koper, we have added these contents to our students' curriculum beginning from the academic year 2019/20. In addition to regular, basic knowledge, it is important that students have the opportunity to acquire additional knowledge from the current contents of their field of education. The purpose of this article is to present our experience of placing blockchain content in the learning process. We are currently the first and only school in Slovenia to offer students such content within the existing IT programme (Secondary Vocational Education).

Keywords: blockchain, blockchain technology, introducing in the curriculum.

1. Uvod

V nekaterih srednješolskih izobraževalnih programih, še posebno s poklicnega področja, imamo šole možnost dijakom vključiti v pouk vsebine, s katerimi jih seznanimo z novostmi na njihovem poklicnem področju.

Tovrstne vsebine šole vključujemo v pouk v sklopu odprtega dela izobraževanja, ki se imenuje odprti kurikulum. Odprti kurikulum predstavlja približno 20 % ur posameznega izobraževalnega programa (Leban, Patafta, Lenič, Klarič in Stolnik, 2010).

Z odprtim kurikulumom lahko šola dijakom ponudi aktualne vsebine iz njihovega poklicnega področja skladno s potrebami gospodarstva in okolja. Na ta način hitreje sledimo novostim na strokovnih področjih, razvijamo specializirana znanja in veščine in usposobimo dijake s konkurenčnim znanjem, ki je oz. bo iskano na trgu dela (Leban, Žnidarič in Šibanc, 2010).

Na Srednji tehniški šoli Koper smo se v šolskem letu 2019/2020 odločili, da dijakom v sklopu odprtega kurikula ponudimo vsebine iz trenutno zelo aktualnega področja – tehnologije veriženja blokov ali bolj znano pod izrazom blockchain. Vsebine s področja podatkovnega veriženja smo v pouk vključili dijakom računalniške smeri srednjega poklicnega izobraževanja (SPI).

Ker zadovoljivo razumevanje te tehnologije zahteva predznanje iz različnih računalniških področij, smo se odločili, da te vsebine dijakom vključimo v predmetnik zaključnega letnika, ko imajo dijaki že nekaj znanja iz različnih računalniških predmetov.

V nadaljevanju je predstavljen naš primer umeščanja vsebin podatkovnega veriženja v pouk na programu računalnikar SPI.

2. Vključevanje vsebin podatkovnega veriženja v pouk

2.1 Podatkovno veriženje

Podatkovno veriženje je bolj znano pod izrazom tehnologija veriženja blokov ali blockchain. Tehnologija veriženja blokov je danes ena bolj odmevnih novosti v svetu računalništva kot tudi v svetu nasploh. Čeprav je uporabna vrednost te tehnologije še v zgodnjih fazah razvoja, se nakazuje, da ima velike možnosti za izboljšanje življenja ljudi na različnih področjih. Širši javnosti je najbolj znana uporaba podatkovnega veriženja na finančnem področju, predvsem pri poslovanju s kriptovalutami (Arčon, 2018).

Pri odločanju, katere aktualne vsebine bomo dijakom ponudili v sklopu odprtega kurikula, se je ta tehnologija zaradi svoje aktualnosti in obetavnosti zdela kot primerna oz. skoraj pričakovana izbira.

2.2 Načrtovanje in cilji predmeta

Pri načrtovanju predmeta in določanju minimalnih standardov znanja smo upoštevali zahtevnost same tehnologije in predznanje dijakov.

Tehnologija veriženja blokov prepleta različna računalniška znanja in ob usvajanju vsebin s tega področja lahko hitro pridemo do zahtevnih konceptov, kot so asimetrična kriptografija, zgoštevne funkcije, razpršene podatkovne baze itd. Takšni pojmi so za dijake poklicnih smeri prezahtevni, zato smo ob snovanju predmeta največ časa namenili iskanju pravega odmerka tistih zahtevnih pojmov, ki so za razumevanje tehnologije nujni. V priporočilih za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula med drugim navajajo, naj bodo vsebine, ki jih vključujemo v odprti kurikulum, dijakom zanimive, aktualne in primerne zahtevnosti (Leban, Žnidarič in Šibanc, 2010).

Da bi našli ravno pravo ravnovesje med zanimivostjo in zahtevnostjo vsebin s področja podatkovnega veriženja, smo pregledali tudi kataloge znanj predmetov, ki so jih dijaki doslej že opravili (v 1. in 2. letniku izobraževanja).

Na podlagi predznanja dijakov in z zavedanjem zahtevnosti razumevanja tehnologije smo si za glavni cilj predmeta zastavili, da bi pri dijakih spodbudili primerno zanimanje za samo tehnologijo. Primerno v več pogledih – da bi dijaki prepoznali širši domet uporabnosti tehnologije in da bi se za to področje zanimali dolgoročno. Ob tem smo imeli v mislih nekoliko

širšo sliko oz. vizijo – ali bo lahko omenjena tehnologija izboljšala naš vsakdan, je odvisno predvsem od mladih, ki jo bodo razvijali in uporabljali.

2.3 Vključevanje vsebin v pouk

Zavedali smo se, da če želimo pri dijakih spodbuditi primerno zanimanje za to tehnologijo, kot smo si zastavili v okviru ciljev predmeta, jim moramo te vsebine približati na njim razumljiv in zanimiv način. Pri podajanju zahtevnejših pojmov (asimetrična kriptografija, zgoščitvene funkcije, varnostni mehanizmi ...) smo še posebno pazili na pravo ravnovesje zahtevnosti, zanimivosti in nujnosti. Nekateri zahtevnejši pojmi so obvezni tudi za osnovno razumevanje delovanja povezovanja podatkov v bloke in naprej v verigo, vendar smo bili ob tem pazljivi, da se v te pojme ne poglobljamo preveč in da ostanemo v okviru predznanja dijakov.

Dijaki so se pri predmetu najprej seznanili z osnovnim delovanjem tehnologije. Da bi jim približali razumevanje delovanja, smo se oprli na primere, ki so jim znani oz. blizu, npr. delovanje torrentov, igranje množičnih oz. večigralskih iger na spletu ipd. Ko so usvojili osnovno razumevanje povezovanja podatkov v verige, smo jih seznanili tudi z razvojem tehnologije skozi čas. Razvoj je med drugim vpeljal tudi uvedbo novih in zahtevnih pristopov. Te smo dijakom le omenili. Skušali smo se osredotočiti bolj na idejno zasnovo same tehnologije, da bi dijaki razumeli predvsem njen namen in uporabnost. Sledilo je nekoliko bolj poglobljeno razumevanje, kjer so se dijaki seznanili s strukturo ključnih pojmov, kot so podatki, transakcije, blok, veriga, vozlišča ipd. Največji vsebinski poudarek pri predmetu pa je bil pri sami uporabi tehnologije; kje vse se lahko ta tehnologija uporabi in katera področja življenja lahko izboljša.

Pri pripravi gradiva za predmet smo si pomagali tudi z različnimi poučnimi video prikazi in animacijami, ki jih je na spletu veliko. Po tovrstnem gradivu, ki se ga da učinkovito podajati v spletnih učilnicah (slika 1), smo morali poseči tudi zaradi pouka na daljavo (epidemija Covid-19).

The screenshot shows a web interface for a course. At the top, it says 'Arnes Učilnice' and 'Slovenščina (SI)'. The main heading is '3. Č TVB'. Below it, there's a breadcrumb trail: 'Pregledna plošča / Moji predmeti / Srednja tehniška šola Koper / Računalništvo / Katarina Novoselec / 3. Č TVB'. On the left, there's a sidebar with 'Skrbnišтво' and 'Krmarjenje' sections. The 'Skrbnišтво' section includes options like 'Uredi nastavitve', 'Uporabniki', 'Filtri', 'Poročila', 'Nastavitve redovalnice', 'Značke', 'Varnostna kopija', 'Obnovi', 'Uvozi', 'Ponastavi', and 'Zbirka vprašanj'. The 'Krmarjenje' section shows a tree view of the course structure, including '3. Č TVB' and its sub-items. The main content area has a heading 'PODATKI ZA ZOOM SREČANJA' with a link: <https://arnes-si.zoom.us/j/93971703336?pwd=elirNDZlUy9UdWV5Nk44V3U5MEM1QT09>. Below that, there's a heading 'Kaj je tehnologija veriženja blokov (BLOCKCHAIN)?' and two video thumbnails. The first video is titled 'BLOCKCHAIN revolution' and the second is 'RUDARJENJE Z RAČUNALNIKOM IN SVET KRYPTOVALUT'.

Slika 41: Spletna učilnica predmeta tehnologija veriženja blokov (TVB).

2.4 Ocenjevaje znanja

Načini ocenjevanja znanja pri predmetih iz odprtega kurikula so v domeni šole oz. učitelja, ki predmet poučuje. Center RS za poklicno izobraževanje (CPI) v svojih priporočilih za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula navaja, naj bo izbira načinov ocenjevanja strokovno in didaktično domišljena in racionalna z vidika obremenitve dijakov. Priporočajo, da se kot obvezni način ocenjevanja izbere le en način (Leban, Žnidarič in Šibanc, 2010). Na naši šoli smo se v okviru predmeta tehnologija veriženja blokov odločili za ocenjevanje v obliki govornih predstavitev, podprtih z računalniško predstavitvijo.

Dijaki so morali pripraviti govorno in računalniško predstavitev na izbrano temo iz tehnologije veriženja blokov. Vsak dijak je izbral svojo temo, ki jo je sam predlagal oz. jo je določil učitelj. Primeri tem, ki so jih predlagali dijaki (slika 2), so naslednji:

- bitcoin,
- ethereum,
- litecoin,
- pametne pogodbe,
- pametna mesta,
- uporaba tehnologije za sledljivost,
- rudarjenje,
- vpliv rudarjenja na podnebje,
- Satoshi Nakamoto,
- Vitalik Buterin,
- DEFI.



Slika 2: Simboli nekaterih tem iz področja tehnologije veriženja blokov, ki so jih predlagali dijaki.

Zaradi pouka na daljavo so morali dijaki svoje teme predstaviti v videokonferencah (aplikacija Zoom). Vsak dijak je moral deliti svoj zaslon, na katerem je prikazoval svojo računalniško predstavitev, in ob tem govorno predstaviti izbrano temo. Po predstavitvi so sledila še vprašanja učitelja in sošolcev.

Večina dijakov je ocenjevanje uspešno opravila, saj so jim bile izbrane teme zanimive in so brez večjih težav pripravili dobre, zanimive in suverene predstavitve.

2.5 Izzivi

Zanimiv izziv predmeta je bil izogibanje razpravam o kriptovalutah in preusmerjanje pozornosti dijakov na samo tehnologijo. Kriptovalute so trenutno najbolj razširjen primer uporabe tehnologije veriženja blokov, zato je radovednost dijakov razumljiva. Pri predmetu je bil poudarek na delovanju tehnologije, ki pa se ga dijakom težko razloži oz. dobro približa, če pri tem ne uporabimo zglede iz kriptovalut. Dijaki so znali to spretno uporabiti kot priložnost, ob kateri bi raje razpravljali in špekulirali o določeni vrednosti kriptovalut. Poleg tega so se dijaki veselili našega novega predmeta predvsem zaradi kriptovalut, ker so o tem že marsikaj slišali in vedeli iz medijev in od znancev. Precejšnji izziv je bil torej to navdušenje preusmeriti na dijakom ne toliko zanimive koncepte, ki so potrebni za razumevanje tehnologije, recimo kako se podatki povezujejo v bloke, bloki naprej v verige, kakšni mehanizmi so potrebni za potrjevanje, varnost ipd.

Še en izziv je bil ustrezno podajanje oz. prilagajanje zahtevnejših pojmov, ki se jih pri razlagi ne moremo izogniti, če želimo, da bi dijaki do neke mere razumeli delovanje tehnologije. Ker se za dijake računalniške smeri pričakuje, da je njihovo razumevanje tehnologije več kot le uporabniško, se pri podajanju snovi zagotovo srečamo tudi s temi pojmi.

Z omejenimi izzivi se da uspešno soočiti z dovolj širokim in dobrim razumevanjem področja, kjer učitelj primerno prilagodi podajanje snovi. Ravno pravšnje odmerjanje vključevanja kriptovalut in prepletanje zahtevnejših vsebin s primeri, ki so dijakom razumljivi, je eden izmed načinov, kako dijakom uspešno oz. dovolj zanimivo podati vsebino takega predmeta.

3. Zaključek

Veriženje blokov je tehnologija, ki prepleta dobro razumevanje več računalniških področij, zato smo imeli pomisleke, ali je tak predmet primeren za srednje poklicno izobraževanje (SPI).

V šolskem letu 2019/2020, ko smo prvič izvajali ta predmet, so bili ob koncu predmeta odzivi dijakov glede na začetno navdušenje nekoliko slabši kot pričakovano. Eden izmed glavnih razlogov je bil ta, da smo pri predmetu v določenih poglavjih šli preveč v podrobnosti, preveč v samo sestavo transakcij, arhitekturo blokov, delovanju vozlišč ipd., kar dijakom ni bilo zanimivo oz. jim je bilo prezahtevno. Še en razlog je ta, da smo predmet skoraj v celoti izvedli na daljavo zaradi zaprtja šol, tako da ni prišlo ravno do najbolj uspešnega prenosa znanja. Ugotovitve iz šolskega leta 2019/2020 smo v naslednjem šolskem letu ustrezno upoštevali in odzivi dijakov so bili boljši.

Dijaki so poročali, da jim je razumevanje tehnologije bolj zahtevno, kot so pričakovali, in tudi, da jim je bil predmet manj zanimiv, saj so mislili, da se bomo pri predmetu več ukvarjali s kriptovalutami in njihovim trgovanjem. Kljub temu pa so bili zadovoljni, da so to področje bolje spoznali in razširili svoje dožemanje, da je tehnologija veriženja blokov veliko več kot le kriptovalute. Večina dijakov je še dodala, da bi si želeli tudi v prihodnje slediti tej tehnologiji in se o njeni uporabi še bolje seznaniti. Dijakom je bil vseh tudi način ocenjevanja, saj so jim bile teme, v katere so se morali poglobiti, zanimive.

Na podlagi naše izkušnje menimo, da so vsebine tega področja sicer primerne tudi za SPI, vendar z ustreznimi omejitvami oz. prilagoditvami. Še bolj primerne pa bi bile za program tehnik računalništva ali tehniško gimnazijo, smer računalništvo.

4. Literatura in viri

Arčon, M. (2018). *Tehnologija veriženja blokov* (Diplomsko delo). Fakulteta za računalništvo in informatiko, Ljubljana. Pridobljeno s <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=113038&lang=slv>.

Leban, I., Patafta, T., Lenič, Š., Klarič, T. in Stolnik, K. (2010). *Poročilo o spremljanju odprtega kurikula v programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (CPI). Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/PorociloOSpremljanjuOdprtegaKurikulaVSPinSSI_11-11-10.pdf.

Leban, I., Žnidarič, H. in Šibanc, M. (2010). *Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (CPI). Pridobljeno s https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Odprti_kurikul.pdf.

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Novoselec, profesorica matematike in računalništva. Poučuje strokovno-teoretične računalniške module na Srednji tehniški šoli Koper. Je vodja aktivna učiteljev s področja računalništva na šoli. Redno se udeležuje seminarjev in izobraževanj na temo IKT v poučevanju. Sodelovala je pri pripravi izobraževalnih programov tehnik računalništva (SSI, PTI) in računalnikar (SPI) kot soavtorica posebnega dela programa in soavtorica katalogov znanja vseh strokovnih modulov.

Ko ure v razredu zamenjajo računalnik in zanimiva spletna orodja

When Classroom Lessons are Replaced by Computers and Interesting Internet Applications

Darja Štibelj

*Osnovna šola Železniki
darja.stibelj@os-zelezniki.si*

Povzetek

Zadnji dve šolski leti sta prinesli tudi nova znanja in spoznanja pri poučevanju. Poleg običajnega podajanja učne snovi so morali učitelji poiskati tudi druge načine, s katerimi so popestrili pouk prek videokonferenc in v spletnih učilnicah. Dobro, da živijo v dobi, kjer je s pomočjo sodobne tehnologije mogoče najti veliko načinov za drugačen pouk. Prispevek se osredotoča predvsem na aplikacije, ki so učiteljem in učencem pomagale pri delu na daljavo. Pri šolskem delu so si pomagali s pametnimi telefoni, spletnimi učilnicami, kjer so bili objavljeni učna snov, informacije o videokonferencah, kratki poučni filmčki in lepe misli; kvizom Kahoot, kjer so učenci ponavljali in utrjevali učno snov in med seboj tudi tekmovali, kdo bo hitreje in pravilneje odgovoril na zastavljena vprašanja; platformo Zoom, preko katere so se dnevno srečevali, da so lahko obravnavali učno snov in kjer so se učenci včasih, tudi s harmoniko, družili še po končani uri, ter Snapchatom, kamor so včasih deževala vprašanja o snovi, ostalih šolskih obveznostih ali drugih stvareh, tudi v popoldanskem času. Na razrednih urah so se spoznavali tudi preko Padleta, tj. tabla oziroma zid, kamor so učenci lepili posnete fotografije, delili najljubše videoposnetke, glasbo, komentirali objave svojih sošolcev. Kakšen večer pa so uporabili tudi Watch2gether in si skupaj ogledali film.

Ključne besede: aplikacija, Kahoot, Padlet, Snapchat, spletna učilnica, Zoom.

Abstract

Besides other things, the last two years have brought new knowledge and realizations regarding teaching. Teachers had to find new, interesting ways to diversify our usual, more or less traditional lessons, using videoconferences and e-classrooms. Living in the era of computer technology makes it possible for teachers to find many different ways to enrich our classes. The article focuses on applications that helped teachers and students during distance learning. They used smart phones, e-classrooms, where they posted the lesson content, information on videoconferences, short films and some positive thoughts; Kahoot quizzes, targeted at consolidation and revision of certain subject matter and also giving the pupils some healthy competitive spirit as who will finish the quiz faster and more accurately; the Zoom platform, which they used for their daily classes and sometimes also for hanging out online with one of the pupils playing the accordion and Snapchat, which the pupils used to ask about the lessons, other schoolwork as well as other, non-school things, throughout the day. During class periods, they used Padlet wall, where the pupils learned about each other by posting photographs, sharing their favourite videos, music, and giving comments on other pupils' posts. Sometimes, in the evenings, they also used Watch2gether and watched a film together.

Keywords: application, e-classroom, Kahoot, Padlet, Snapchat, Zoom.

1. Uvod

Nekaj let nazaj ne bi nihče niti pomislil, da se lahko zgodi to, kar se je prvič zgodilo v šolskem letu 2019/2020. Šolanje na daljavo za vse učence, dijake in študente. Ste se kdaj vprašali, kako so se učili včasih, ko je prišlo do večjih kriz, vojn, izbruhov bolezni ...? Ko je tudi do nas prišla korona, se je šolanje iz šolskih klopi dobesedno čez noč preneslo na šolanje na daljavo. V prvem valu smo bili na to slabo pripravljeni, saj nismo verjeli, da do tega res lahko pride. Učitelji smo se posluževali različnih orodij, da smo učencem posredovali snov, od spletnih učilnic do e-Asistenta. Drugi val smo pričakali bistveno bolje pripravljeni. Na šoli, kjer poučujem, smo učencem snov posredovali preko Arnesovih spletnih učilnic. Res je, da so nekaj dni na začetku delovale omejeno, a tudi takrat smo se morali znajti, saj so učenci spraševali, kje lahko dobijo snov, in tako pokazali željo po delu in učenju. V takih primerih so prišla prav različna družbena omrežja (Snapchat, Viber ...), kamor so jim bila poslana navodila za delo. Pri delu na daljavo je bistvena dobra opremljenost z različno sodobno tehnologijo in poznavanje aplikacij, ki nam lahko popestrijo pouk.

2. Kaj sploh je IKT?

Kratica IKT pomeni Informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Ta zajema naprave oziroma sisteme, ki omogočajo shranjevanje, priklic, obdelavo, prenos in sprejemanje informacij. Sem poleg računalnika sodijo tudi radio, televizija, telefon ... IKT združuje naprave in programsko opremo, ki jo na teh napravah lahko uporabljamo. Osebni namizni računalniki so oblikovani za rabo izključno na pisarniški mizi. Prenosni računalniki so osebni računalniki, ki so lažji in manjši od namiznih. Njihov glavni namen je večja prenosljivost. Pametni telefoni so telefoni, ki imajo nekatere lastnosti računalnikov. Lahko poganjajo različne programske aplikacije, od igrice, koledarjev do urejevalnikov dokumentov, navigacijskih programov ... Televizija se hitro spreminja iz naprave za predvajanje slike in zvoka v informacijsko središče. Pametne televizije imajo nekatere lastnosti računalnikov in nam omogočajo npr. brskanje po svetovnem spletu, branje elektronske pošte, uporabo družabnih omrežij (Facebook, Twitter ...), igranje igrice, videokonference (Skype) ... (Kaj je IKT).

3. Aplikacije in spletne platforme

V poučevanju uporabljamo kar nekaj aplikacij in platform.

Ko govorimo o aplikaciji, lahko rečemo, da gre za »uporabniški računalniški program, ki ga razvijalci razvijejo zato, da uporabnikom programa zagotavlja določene uporabne lastnosti« (Aplikacija).

Med najvplivnejšimi aplikacijami lahko najdemo Instagram, Google Photos, Google Maps, YouTube, Snapchat ...

Ker pa sem pri svojem delu uporabljala tudi platforme (npr. Zoom), si oglejmo, kaj pravi ena izmed definicij. »Platforma je skupina tehnologij, ki se uporabljajo kot osnova za razvoj drugih aplikacij, procesov ali tehnologij« (Platform).

3.1 Moodle

Je odprtokodna LMS tehnologija. Uporablja se v šolstvu. »Izvajalcem učnih programov omogoča gradnjo priložnostnih spletnih vsebin, spremljanje učencev in komunikacijo z njimi, upravljanje s spletnimi vsebinami, učenci in procesi, vsebuje pa tudi celo vrsto dodatnih učnih spletnih orodij« (Kaj je Moodle?).

Gre torej za spletno aplikacijo, preko katere dostopamo do Arnesovih spletnih učilnic. Je izobraževalno programsko orodje, ki se ga lahko namesti na vsak računalnik. Postavljen je kot pripomoček učencem in učiteljem. Služi kot sredstvo za interakcijo med sodelujočimi v izobraževanju, za deljenje gradiv in domačih nalog (Kaj je Moodle?).

V spletne učilnice se lahko prijavimo preko AAI-računa organizacije, ki je vključena v omrežje Arnes.

Za vsak razred sem imela svojo spletno učilnico. Učencem sem še pred začetkom šolanja na daljavo povedala geslo, s katerim so se lahko prijavi vanjo. Geslo je bilo povezano s temo, ki smo jo obravnavali v določenem razredu, da so si ga lažje zapomnili. Delo v učilnici je bilo razdeljeno po ploščah. Vsaka plošča je bila označena z datumom od kdaj do kdaj, npr. Delo od 9. do 13. novembra 2020. Tako so učenci točno vedeli, katero ploščo morajo odpreti. Vsak teden je bil jasno razdeljen na dneve, tako so lahko vedeli in videli, kaj se tisti dan dela. Dobili so navodilo za delo, zapis snovi v zvezek, uro videokonference. Poleg tega sem jim velikokrat poslala še kakšno povezavo za kratek poučen animiran film, vedno pa dodala tudi lepo misel. Učenci so bili z urejenostjo učilnice zadovoljni.

3.2 Padlet

Padlet je kot velika tabla/zid, kjer lahko učenci pišejo, objavljajo slike, posnetke, povezave do posnetkov ... Gre za spletno aplikacijo, ki je zelo preprosta za uporabo. Najprej sem se morala registrirati. Nato sem učencem posredovala povezavo do aplikacije.

Pri tej storitvi lahko izpostavimo dve posebnosti:

- kar ustvarimo, vidijo vsi, ki so pri tem sodelovali,
- tabla se lahko dopolnjuje kjerkoli in kadarkoli (Padlet).

Za ustvarjanje po tabli je potrebna internetna povezava. Padlet najdemo na naslovu <http://padlet.com/>. Vsako objavo lahko tudi komentiramo. Z učenci smo se dogovorili, da bomo Padlet uporabljali za objave slik, ki jih bodo posneli v naravi, povezav do najljubših posnetkov, pesmi ... Učenci so zelo radi objavljali zanimive slike, posnetke in naš zid se je hitro polnil.

Aplikacija je zelo preprosta za uporabo. Učenci so si jo lahko naložili tudi na telefon in tako še hitreje nalagali posnete fotografije. Na razrednih urah smo si zid skupaj ogledali in pokomentirali naše objave tudi v živo. S pomočjo te table/zidu so se učenci med seboj spoznavali. Spoznali so, kaj ima kdo rad, kakšno glasbo posluša, ali ima doma hišnega ljubljjenčka (fotografije le-teh so namreč kar deževale).

3.3 Kahoot

Da ne bi bilo učenje slovenščine samo gledanje v zvezek, sem s pomočjo aplikacije Kahoot ustvarila tudi vaje za ponavljanje in utrjevanje snovi na malo drugačen način. »Kahoot je spletna aplikacija za pripravo učnih iger in kvizov. Lahko se uporablja za preverjanje znanja s

takojšnjo povratno informacijo ali kot uvodna motivacija. Registracija je brezplačna. V aplikaciji najdete tudi že pripravljene učne vsebine, narejene pa lahko delite kot javne ali samo z določenimi uporabniki. Aplikacija omogoča tekmovanje v skupinah, v kvize in vprašalnike lahko vstavljamo slike in posnetke z YouTuba, učenci pa lahko tudi sami ustvarjajo vprašanja« (Spletne platforme, sistemi in orodja za učenje na daljavo).

Za uporabo aplikacije potrebujemo računalnik, telefon, tablico in internetno povezavo. Na začetku je potrebna registracija, nato sledi izbira paketa. Sama sem izbrala paket Basic, ki je prosto dostopen. Nato sledi izdelava kviza. Aplikacija je zanimiva tudi zato, ker se pri kvizu točkjuje pravilnost odgovora in čim krajši čas iskanja pravilne rešitve. Krajši je čas, več točk lahko dobiš. Kviz časovno omejimo in po končanem času dobimo povratne informacije o uspešnosti učencev, ki na zanimiv način preverjajo znanje, hkrati pa tudi tekmujejo med seboj.

»Za izdelavo kviza izberemo možnost *Create kahoot*, ki se nahaja desno na zaslonu, nato izberemo možnost *New kahoot*. Odpre se nam okno za izdelavo kviza. Zgoraj najprej vpišemo ime kviza ter (opcijsko) opis kviza. Poleg tega lahko določimo še nekaj drugih nastavitvev, kot so naslovna slika, jezik, mesto shranjevanja, glasba v ozadju, in izberemo, ali bo kviz viden vsem uporabnikom ali le nam. Ko smo določili osnovne nastavitve kviza, se vrnemo v prejšnje okno, kjer pričnemo z dodajanjem vprašanj v kviz. V kviz lahko vstavimo poljubno število vprašanj, ki so lahko poljubnih tipov. Vprašanja tipa *izbira odgovora med več možnostmi* in *drži/ne drži* sta prosto uporabni. Za vsako vprašanje določimo čas za odgovor, število prejetih točk za pravilen odgovor, prav tako lahko dodamo sliko v vprašanje, ne smemo pa pozabiti označiti pravilnega odgovora. Ko smo zaključili z dodajanjem vprašanj in njihovih nastavitvev, s pritiskom na gumb *DONE*, ki se nahaja zgoraj desno na zaslonu, potrdimo ustvarjanje novega kviza. Seznam ustvarjenih kvizov najdemo na desni strani zaslona. Izberemo poljubnega in lahko pričnemo z igro. Ko pritisnemo na gumb *PLAY*, lahko izbiramo med dvema možnostma igre: *teach* in *assign*. Izberemo zeleno možnost in nastavimo še način igre (posamezno ali v skupinah). Kreira se nam *Game PIN*, ki je številka, ki jo udeleženci potrebujejo za vpis v spletni kviz preko spletnega brskalnika ali naložene Kahoot! aplikacije na pametni napravi. Udeleženci kviza po prijavi vpišejo ime« (Marčetić, 2020).

Učenci so zelo radi sodelovali pri omenjenem kvizu in med seboj tudi tekmovali, kar se je videlo na koncu. Nekateri so ga reševali tudi desetkrat, samo da so prehiteli svoje sošolce. Ko so prišli do konca kviza, so videli svoje rezultate in na katerem mestu so. Hitro so ugotovili, da bo, če hitreje in pravilneje rešijo kviz, njihova uvrstitev višja. Dekleta so velikokrat tekmovala med seboj, kar so povedala tudi pri refleksiji. Ura, ki je sledila reševanju kviza, je bila namenjena tudi izmenjavi mnenj o tem, koliko že znajo snov, ki so jo utrjevali, kako so se počutili ob reševanju kviza ipd. Učenci so bili s tako uro vedno zelo zadovoljni, saj so na igriv in njim všečen način utrjevali svoje znanje.

3. 4 Zoom

Za skupna srečanja v živo smo uporabljali platformo Zoom.

»Zoom je platforma za avdio- in videokomunikacijo, ki omogoča klice, videosrečanja in pogovore, videowebinarje ter delavnice in sklic konferenčnih sob. Uporabna je za skupinska srečanja, saj se naenkrat lahko vidijo vsi sodelujoči in lahko v delavnicah aktivno sodelujejo« (Spletne platforme, sistemi in orodja za učenje na daljavo).

Na Zoomu smo se družili skoraj vsak dan. Ne le pri pouku, ampak tudi pri urah DSP, razrednih urah in urah dopolnilnega in dodatnega pouka. Učenci so sami izrazili željo, da bi čim več pouka potekalo preko videokonference. Želeli so imeti stik z menoj, kot učiteljico, in

stik z ostalimi sošolci. Lažje jim je bilo, ker je bila snov razložena direktno in je ni bilo treba prepisovati iz spletnih učilnic. Seveda sem v spletne učilnice naložila še kratek zapis snovi, če kdo ni uspel vsega zapisati, jim posredovala spletne naslove za interaktivne vaje ipd. A najbolj je bil res pomemben stik, da smo se videli, si pomahali, si povedali kakšno šalo ali kaj vse so morali opraviti prejšnji dan. Potrebovali so pogovor, včasih so morali tudi potarnati, kaj pohvaliti ... Če je imel kdo rojstni dan, smo mu lahko voščili, zapeli. Po končani uri so me včasih prosili, če lahko še malo poklepetajo. Vedno sem jim dovolila, ker vem, da so potrebovali tudi takšno druženje. Ko sem prišla nazaj, da bi zaključila z videokonferenco, sem jih kdaj našla, ko so skupaj igrali igrice ali pa so tisti, ki znajo, igrali na harmoniko. Tako sem nekoč poklicala sina, harmonikarja, in so skupaj zaigrali. Veselica na Zoomu. Verjemite, da so bili tega druženja zelo veseli. Včasih sem se jim pri klepetu pridružila tudi sama in pogovarjali smo se o marsičem.

3.5 Watch2Gether

Ker se z učenci nismo mogli družiti v šoli in ker jim je bila vseč ideja, da se kdaj dobimo tudi v večernih urah ob ogledu filma, smo za to uporabili spletno platformo Watch2Gether.

Cilj platforme je omogočiti skupini ljudi, da si skupaj istočasno ogledajo film, poslušajo glasbo, pravljico ...

Ob vstopu v aplikacijo se lahko najprej registriraš. Nato ustvariš sobo. Poiščeš ustrezen film, risanko, glasbo. Nato se ti v zgornjem desnem kotu pojavi link, ki ga nato pošlješ svojim prijateljem, učencem, sodelavcem. Ti s klikom na link vstopijo v sobo in si skupaj s teboj gledajo film, risanko, poslušajo pravljico, glasbo ... Če ne najdeš ustreznega naslova, lahko link, ki ga najdeš npr. na YouTubeu, prekopiš in tako najdeš ustrezno vsebino. Vsak uporabnik, ki je v sobi, lahko izbere posnetke in jih predvaja. Spletno mesto ponuja širok izbor virov: YouTube, Dailymotion, Vimeo ...

3.6 Snapchat

Snapchat je med mladimi priljubljena mobilna aplikacija za klepet. Poleg tega omogoča tudi pošiljanje fotografij in videoposnetkov, ki po določenem časovnem obdobju izginejo, razen, če jih prejemnik shrani ali naredi posnetek zaslona. Deluje tako, da najprej nekaj fotografiramo ali posnamemo, nato izberemo prejemnike in določimo, koliko časa želimo, da je sporočilo vidno. Ko se čas izteče, sporočilo/fotografija/posnetek izgine s telefona. Privlačnost Snapchata so filtri, ki jih vključimo v slike, da dobimo bolj ali manj zabavne fotografije (Snapchat).

Z učenci osmega razreda smo to aplikacijo uporabljali, ko sem zbolela za kovidom. Ker nisem imela računalnika ves čas pri sebi in ker med mojo boleznijo nismo delali preko videokonference, smo se dogovorili, da jim napišem v spletno učilnico, kaj naj delajo. Če so želeli kaj vprašati, pa sem jim bila lažje dosegljiva na Snapchatu. Tudi kasneje sem dobila kakšno vprašanje preko te aplikacije, ki jo mladi radi uporabljajo.

4. Zaključek

Čas, v katerem živimo, je zanimiv, drugačen, virtualen. V zadnjem letu smo lahko, tako starši kot učitelji in učenci, spoznali, da šolanje na daljavo ni bav bav in da se lahko veliko naučimo,

če to želimo, tudi na tak način. Učenci so spoznavali novo učno snov preko spletnih učilnic in aplikacij, učitelji pa smo spoznavali nova učna orodja, s katerimi smo želeli popestriti pouk.

Zgoraj naštetu je le del novih idej, znanj, ki sem jih pridobila v zadnjem letu. Že samo spoznavanje Arnesovih spletnih učilnic mi je vzelo ogromno časa. Tudi ustvarjanje delovnih listov na Liveworksheetsu, kjer so učenci reševali učne liste in sem povratno informacijo dobila nazaj na svoj elektronski naslov takoj, ko so učenci delovni list rešili. Da ne govorim, koliko časa sem porabila za izdelavo adventnega koledarja, enega za svoj razred in enega za učence v OPB-ju, kjer so vsak dan dobili majhno nalogo, npr. da so morali pomesti po tleh, pomiti posodo ali objeti starše. Včasih smo si razredno uro popestrili s pomočjo spletne strani <https://skribbl.io/>, kjer so učenci tekmovali v ugibanju risb.

Vse te aplikacije in spletna orodja so mi pokazala, kako lahko z malo truda popestrimo pouk in v siv vsakdan prinesemo sonce želja po odkrivanju sveta in znanja, ki nam je ponujeno na vsakem koraku.

5. Literatura

- Aplikacija (računalništvo). *Wikipedija*. Pridobljeno s [https://sl.wikipedia.org/wiki/Aplikacija_\(ra%C4%8Dunalni%C5%A1tvo\)](https://sl.wikipedia.org/wiki/Aplikacija_(ra%C4%8Dunalni%C5%A1tvo))
- Kaj je IKT. *Portal OSV*. Pridobljeno s <https://www.portalosv.si/digitalna-pismenost/racunalnik-kot-orodje-za-storitev/>
- Kaj je Moodle? Pridobljeno s <https://sites.google.com/site/upomoodle/home>
- Marčetić, M. (2020). Popestrite učni proces z uporabo aplikacije Kahoot! *Slovensko izobraževalno omrežje*. Pridobljeno s <https://podpora.sio.si/popestrite-ucni-proces-z-uporabo-aplikacije-kahoot/>
- Padlet. (2014). *Slovensko izobraževalno omrežje*. Pridobljeno s <https://podpora.sio.si/padlet/>
- Platform. (2020). *Techopedia*. Pridobljeno s <https://www.techopedia.com/definition/3411/platform-computing>
- Snapchat. *Safe.si*. Pridobljeno s <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/snapchat>
- Spletne platforme, sistemi in orodja za učenje na daljavo. *Poučevanje na daljavo*, 15–18. Pridobljeno s <https://casoris.si/wp-content/uploads/2020/10/poucevanje-na-daljavo.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Darja Štibelj je profesorica slovenskega jezika in pedagoginja. Na Osnovni šoli Železniki poučuje slovenski jezik in vodi oddelek podaljšanega bivanja ter dela z učenci, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Na predmetni stopnji opravlja tudi naloge razrednika. S svojimi učenci sodeluje na različnih natečajih in v projektih. Poudarja pomen branja in pisanja za razvoj otroka.

**Mednarodna konferenca EDUizziv
»Aktualni pristopi poučevanja in
vrednotenja znanja«**

Zbornik prispevkov

