

12th International Conference

EDUvision 2022

**»New Contemporary Challenges - Opportunities for Integrating
Innovative Solutions into 21st Century Education«**



23-25 november 2022

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

12th International Conference EDUvision 2022

»New Contemporary Challenges – Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education«

The Book of Papers

23-25 november 2022

Main Editors: mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste, Ljubljana, Slovenija
doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, Sveučilište u Zadru, Hrvaška
doc. dr. sc. Josip Miletić, Sveučilište u Zadru, Hrvaška

Editors: Stanislav Jurjevčič, EDUvision; dr. sc. Ivana Kurtović Budja, Hrvaška; doc. dr. Artea Panajotović, Srbija; dr. Miha Slapničar, Slovenija, izr. prof. dr. Tomaž Petek, Slovenija, dr. Radmila Stojanović, Srbija, prof. dr. Boban Tomić, Srbija, doc. dr. sc. Matija Varga, Hrvaška.

Programme and Review Committee: mag. Mojca Orel (Head of Programme and Review Committee), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčič, mag. Igorcho Angelov, mag. Andreja Burger, Andreja Cerkvencik, Nina Gabrovšek, Mojca Jerala, Stanislav Jurjevčič, Blanka Karanjac, Kristina Kern, dr. Jurij Kočar, Olga Koplán, Anja Kržič, Marko Ljubej, dr. Ana Logar, Andrej Martinek, doc. dr. sc. Josip Miletić, Inka Nose, Polona Ostanek, Katica Pantner, Maša Rakuš Dobnik, Alenka Slak, dr. Miha Slapničar, dr. Radmila Stojanović, Tina Šetina, Božena Šmirmaul, doc. dr. sc. Matija Varga.

Language Editor:

The authors of the articles are responsible for linguistic correctness.

Published by:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Place and Date of issue:

Ljubljana, december 2022, Virtual Conference

Electronic Edition.

Publication website: <http://www.eduvision.si/the-book-of-papers>

Publication is free of charge.

Cover image: Jerkič, T. (2022).

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

[COBISS.SI-ID 141890563](#)

ISBN 978-961-95939-5-0 (PDF)

INDEX

PREFACE	10
CONFERENCE COMMITTEES	11
MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING	13
<i>Kindergarten-Primary School Cooperation Practice during Transition</i>	14
Analiza reforme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s posebnim fokusom na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi (<i>Analysis of the Early Childhood Care and Education Reform in the Republic of Croatia with a Special Focus on the Development of Preschool Children's Communication Competences</i>)	30
Implementacija projektnog oblika rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (<i>Implementing Project-Based Forms of Work in Preschool Education Institutions</i>).....	77
Dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada kao put prema razumijevanju djeteta i djetinjstva (<i>Documenting Educational Work as a Way to an Understanding of the Child and Childhood</i>)...	90
Procjene učitelja o značaju i efektima integrativne nastave (<i>Teachers' Assessments of the Importance and Effects of Integrative Teaching</i>)	105
Muzičko stvaralaštvo u digitalnim udžbenicima muzičke kulture za 4. razred osnovne škole (<i>Musical Creativity in Digital Textbooks of Music Education for the 4th grade of Elementary School</i>)	116
Analiza potreba po kompetencah učiteljev za razvijanje ustvarjalnosti na području izobrazovanja odraslih (<i>Analysis of Teachers' Competences Needs for Developing Creativity in Adult Education</i>).....	130
<i>Development for Multimedia Curriculum: Media Project as a Constructivist Environment for Creativity</i>	143
Razvijanje podjetniških kompetenc: Vloga mentorja pri razvoju podjetniških kompetenc mladih u srednjoj školi i posredni utjecaj na razvoj identiteta posameznika (<i>Developing Entrepreneurial Competencies: The Role of a Mentor in the Development of Entrepreneurial Competencies of Young People in Secondary School and the Indirect Influence in the Development of an Individual's Identity</i>)	153
Prebuđenje kompetenc podjetništva pri osnovnoškolcima (<i>Awakening Entrepreneurial Competencies in Primary School Students</i>).....	162
S kreativnim razmišljanjem do učenja podjetnosti u promjenjivom vremenu (<i>Through Creative Thinking to Learn Entrepreneurship in a Changed Time</i>)	169
Študija primera za srednjoškolce (<i>Case Study for Students</i>).....	177
Svet naših možgana: njihovo delovanje (učenje i pamćenje), staranje i održavanje u dobroj formi (<i>The World of our Brain: its Function (Learning and Memorization), Aging, and Keeping it in Good Shape</i>).....	186
Možgani, spavanje i utjecaj spavanja na kognitivne sposobnosti človeka (<i>Brain, Sleep and Cognitive Functions</i>)	195
Kako zaposleni na OŠ Dragomelj skrbe za zdravlje svojih možgana (<i>What do the Employees of Primary School Dragomelj Do to Keep their Brain Healthy</i>).....	203
Gibanje s namjenom: Interesna aktivnost s Bal-A-Vis-X i Brain gym® (<i>Movement with a Purpose: Extra-Curricular Activity with Bal-A-Vis-X and Brain gym®</i>).....	222
Digitalne kognitivne igre za učenike s poteškoćama na području izvršnih funkcija (<i>Digital Cognitive Games for Students with Executive Functions Difficulties</i>)	228

Učimo se učiti ali pomembnost obvladovanja učenja in dobrih učnih navad v osnovni šoli (<i>Learning how to Learn or the Importance of Mastery Learning and Good Learning Habits in Primary School</i>).....	239
Mentoriranje učenki pri pripravi raziskovalne naloge (<i>Mentoring Student in the Preparation of her Research Assignment</i>).....	247
Raziskovalni in razmišljujoči um – preko projektov in aktivnosti do družbenokritičnega razmišljanja mladih (<i>Investigative and Reflective Mind – through Projects and Activities to Youth Critical Thinking</i>).....	253
Izzivi poučevanja digitalne generacije s pomočjo metode obrnjene učilnice (FLICREATE projekt) (<i>Challenges of Teaching the Digital Generation with the Flipped Classroom Method (FLICREATE Project)</i>).....	262
Erasmus+ projekt: Razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev in težje vodljivih otrok (<i>Erasmus+ Project: Developing Competence for Better Integration of Migrant Pupils and Behaviourally Troubled Children</i>)	272
Barve znanosti (Projekt Erasmus+): Izzivi sodobnega časa (<i>The Colours of Science (Erasmus+ Project): The Challenges of Modern Times</i>)	284
Catchball – Vpliv sodelovanja v mednarodnih projektih na proces poučevanja in razvoj osebnosti učitelja oz. učenca (<i>Catchball – The influence on Working together on International Projetscs in the Process of Teaching and in Development in Personalities of the Teacher or Student</i>)	289
Mobilnost dijakov ter osebja v poklicnem in strokovnem izobraževanju (<i>Mobility of Students and Staff in Vocational Education</i>).....	295
Stari Egipt – projektno delo v prvem triletju osnovne šole (<i>Ancient Egypt – Project Work in the First Years of Elementary School</i>).....	302
Od ličkanja do izdelkov iz ličja in koruze (<i>From Husking Corn to the Products from Bast and Corn</i>).....	308
Moj domači kraj, te poznam? (<i>My Hometown, do I Know you?</i>).....	318
Modul naravna in kulturna dediščina Slovenije (<i>Natural and Cultural Heritage of Slovenia</i>)...	328
Svetovna problematika v odtenkih med črno in belo (<i>World Issues are not to be Seen in Black and White only</i>).....	336
Spodbujanje aktivnega državljanstva v osnovni šoli s pomočjo avtentičnih nalog (<i>Promoting Active Citizenship in Primary School through Authentic Tasks</i>)	344
Prostovoljstvo na programu mednarodna matura (<i>Service at International Baccalaureate Diploma Programme</i>).....	352
Projektno delo: Koledovanje (<i>Project Work: Caroling</i>).....	360
Računalniško spremenjena vizija del Jožeta Plečnika (<i>A Computer – Altered Vision of Work of Jože Plečnik</i>).....	364
Medpredmetno povezovanje zgodovine in geografije – učna enota Islam (<i>Cross-Curricular Integration Based on the Subjects of History and Geography – Module Islam</i>)	374
Uporaba debatne metodologije pri pouku filozofije (<i>The Use of Debate Methodology in Philosophy Class</i>).....	385
Učenje za življenje – varno v promet (<i>Learning for Life – Safely into Traffic</i>)	392
Izzivi sodobnega poučevanja dijakov pri praktičnem pouku v kliničnem okolju (<i>Challenges of Modern Teaching of Students in Practical Lessons in a Clinical Environment</i>).....	399
MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN ONLINE EDUCATION	409

Instrukcijski dizajn online nastave na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru tijekom pandemije COVID-19 (<i>Instructional Design of Online Classes at the Department of Teacher Education at the University of Zadar during the COVID-19 Pandemic</i>).....	410
Izobraževanje na daljavo v prvem in drugem valu šol Obsotelja in Kozjanskega (<i>Distance Education in the First and Second Wave of Obsotelje and Kozjansko Schools</i>).....	416
Kako približati pouk na daljavo običajnemu pouku v šoli (<i>How to Make Remote Classes be Similar to Regular Classes in School</i>)	424
Spremembe v načinu poučevanja kot posledica pouka na daljavo (<i>Changes in Teaching Methods as a Result of Distance Learning</i>).....	434
E-bazar, lastna rešitev za spletni bazar (<i>E-bazaar, our own Solution for an Online Bazaar</i>)	442
Spodbude in izzivi za razredništvo iz časa pouka na daljavo (<i>The Challenges of Being a Class Teacher in Times of Remote Learning and the Inspiration We can Draw from it</i>)	451
KNOWLEDGE ASSESSMENT	461
S formativnim spremljanjem do še bolj kakovostne dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli in vrtcu (<i>Formative Assessment for More Effective Additional Professional Assistance in Primary School and Kindergarten</i>)	462
Vloga učitelja pri sodobnih pristopih poučevanja po načelih formativnega spremljanja (<i>The Role of the Teacher in Modern Teaching Approaches Based on the Principles of Formative Assessment</i>)	471
Timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja v podporo dijakom pri pripravi na maturitetni esej pri slovenščini (<i>Team Teaching with Elements of Formative Assessment to Support Students in Preparing for the Matura Essay in Slovenian Lessons</i>)	479
Učencu in učitelju prijazno opisno ocenjevanje pri pouku angleščine (<i>Student- and Teacher-Friendly Descriptive Assessment in Teaching English</i>)	486
Formativno spremljanje znanja z uporabo kvizov (<i>Formative Knowledge Monitoring by Using Quizzes</i>).....	495
Spoznavanje zgodovinskih virov pri pouku zgodovine v srednji šoli s formativnim spremljanjem (<i>Learning about Historical Sources in Secondary School History Lessons with Formative Assessment</i>)	501
<i>Multi-Perspective Evaluation</i>	509
CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGES AND LITERATURE	511
<i>The Challenges in Learning English for Medical Purposes for the Health Professions Students</i>	512
Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri poučevanju angleščine in ruščine kot tujih jezikov za gluhe in naglušne učence (<i>Development of the Communicative Competence in Teaching English and Russian as Foreign Languages for Deaf and Hard-of-Hearing Students</i>).....	527
Poučevanje frazeologije u okviru nastave zavičajnoga govora – primjer Brista u Makarskom primorju (<i>Phraseology Teaching as Part of the Teaching of Native Speech – the Example of Brist in the Makarsko primorje</i>)	546
Z branjem spoznavam sebe, druge in svet (<i>By Reading, I get to Know Myself, Others and the World</i>).....	552
Noč s knjigo – motiviranje učencev za branje z uporabo digitalne tehnologije (<i>Night with a Book - Motivating Pupils to Read Using Digital Technology</i>).....	562
Medgeneracijsko branje kot spodbujanje bralnih navad dijakov (<i>Intergenerational Reading as the Promotion of High School Students' Reading Habits</i>).....	573
Spremljanje branja učencev drugega razreda osnovne šole s pomočjo preizkusa, ki temelji na kurikulumu (<i>Monitoring the Reading of Second Grade Elementary School Students Using a Curriculum-Based Assessment</i>)	581

Metoda lahkega branja in njena uporaba v pedagoškem procesu posebnega programa vzgoje in izobraževanja (<i>The Easy-to-read Method and its Application in the Special Education Teaching Process</i>)	588
S pravljico skozi dneve dejavnosti (<i>A Fairy Tale in Activity Days</i>).....	598
Gibanje in igre pri pouku slovenščine v tretji triadi osnovne šole (<i>Movement and Didactic Games in the Slovenian Language Classroom in the Last Three Years of Primary School</i>)	604
Od Bevka do skrbi za okolje (<i>From Bevk to Caring for the Environment</i>).....	612
Zaključna ekskurzija za lažje razumevanje Tavčarjeve Visoške kronike (Final Excursion for Easier Understanding of Tavčar's the Visoko Chronicle).....	621
Predstavitve osebe – delo v skupini s pomočjo didaktičnih fotografij (<i>Introducing a Person – Group Work in the Classroom Using Didactic Images</i>).....	627
Učenje besedišča s pomočjo videa in podnapisi (<i>Learning Vocabulary with Video and Subtitles</i>).....	634
Besedišče A–Z (<i>Vocabulary A–Z</i>).....	639
Igra vlog za motivacijo in aktivno udeležbo vseh učencev pri pouku angleščine v osnovni šoli (<i>Roleplaying for Motivation and Active Engagement of Students when Teaching English Language in Primary School</i>)	648
Spletno orodje Quizlet kot učni pripomoček pri poučevanju izbirnega predmeta nemščina (<i>Didactical Online Tool Quizlet as a Teaching Aid in Teaching the Optional Subject German</i>).....	656
CHALLENGES IN TEACHING SCIENCE AND MATH	664
Pojmovanje fizikalne vsebine hidrostatika pri prihodnjih učiteljih razrednega pouka (<i>Future Primary School Teachers' Comprehensions of Physics Content Hydrostatics</i>).....	665
Do socialnih kompetenc z igrifikacijo in sodelovalnim učenjem pri pouku kemije (<i>With Gamification and Collaborative Learning to Social Competencies in Chemistry Lessons</i>).....	678
Izvedba predmeta interdisciplinarni tematski sklop s pomočjo IKT (<i>Implementation of the Interdisciplinary Thematic Unit with the Help of ICT</i>)	692
Praktično delo pri pouku kemije (<i>Practical Work in Chemistry Lessons</i>).....	701
Fizika v adventu – primer konceptualnega učenja pri predmetu fizika na gimnaziji (<i>Physics in Advent - an Example of Conceptual Learning in the High School Physics</i>).....	709
Uporaba računalniške simulacije pri pouku biologije – dedovanje lastnosti pri morskih prašičkih (<i>The Use of Computer Simulation in Biology Lessons – Inheritance of Traits in Guinea Pigs</i>).....	715
Primeri dobre prakse pri predmetih Poslovna matematika s statistiko in Uporabna matematika v logistiki sledijo prenovi višješolskih programov (<i>Good Practice Examples in the Subjects Business Mathematics with Statistics and Applied Mathematics in Logistics Follow the Higher Education Programs Renewal</i>).....	723
Dvig digitalnih kompetenc pri pouku matematike (<i>Raising Digital Competences in Mathematics Lessons</i>).....	729
Naš izziv - pravilni poliedri (<i>Our Challenge - Regular Polyhedra</i>).....	736
CHALLENGES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION	745
Vpliv različnih učnih oblik na gibalno učinkovitost dijakov pri pouku ŠVZ (<i>The Influence of Different Teaching Methods on the Movement Efficiency of Students in the Physical Education Classes</i>)	746
Šport po Bartlu: Po različnih poteh do istega cilja (<i>Sport According to Barle: Different Path, Same Goal</i>).....	754
Vpliv elementov joge na gibljivost otrok (<i>Influence of Yoga Elements on Children's Mobility</i>).....	763

Težave pri poučevanju nogometa v slovenskih strokovnih šolah (<i>Problems of Teaching Football in Slovenian Secondary Technical Schools</i>)	771
Drsanje v osnovni šoli (<i>Ice Skating in Primary School</i>).....	777
Orientacijski športni dan za učence s posebnimi potrebami (<i>Orienteering Sports Day for Students with Special Needs</i>).....	786
USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION	795
Čas za zaslone – učenje ali igranje igrice: primer nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška (<i>Screen Time – Studying or Gaming: the Case Study of a Football Class in Student Dormitory of Gymnasium Šiška</i>)	796
Ozaveščanje varne rabe interneta v osnovni šoli (<i>Raising Awareness of the Safe Use of the Internet in Primary School</i>)	804
Vključevanje računalniške pismenosti v prvo triado kot nuja izobraževanja 21. stoletja (<i>Integrating Computer Literacy into the First Triad as a Necessity of 21st Century Education</i>).....	812
Izdelava spletnih strani v 6. razredu OŠ (<i>Making Websites in the 6th Grade of Elementary School</i>)	819
Razvoj prečnih/prenosljivih veščin s pomočjo elektronskega listovnika Mahara (<i>Development of Transversal/Transferable Skills with the Help of the Mahara Electronic Worksheet</i>).....	826
S pomočjo OpenSCAD-a do 3D tiska (<i>With the Help of OpenSCAD to 3D Printing</i>).....	834
Interaktivni program Sketchup, ki služi kot dober učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja 3D-riisanja v OŠ (<i>Interactive Program Sketchup as a Good Tool for Teaching 3D Modeling Contents in Primary School</i>)	842
Nastajanje in uporaba spletnega slikovnega slovarja za evropske avtomehanike, e-Pictionary (<i>Creating and Using the Online Picture Dictionary for European Car Mechanics, e-Pictionary</i>) ...	849
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT and OUTDOOR LEARNING	856
Kognitivni, gibalni in socialno-emocionalni cilji tematske učne poti Polhov doživljajski park (<i>Cognitive, Social, Emotional and Movement Objectives of the Educational Trail Dormouse Adventure Park</i>)	857
Skrivnostni gozd učenja (<i>The Secret Forest of Learning</i>).....	872
Matematični sprehod (<i>Math Walk</i>)	878
Preživetje v naravi v okviru projektnih dni (<i>Wilderness Survival as Extracurricular Activity</i>).....	885
Pouk na šolskem vrtu in v gospodinjski učilnici – učenje za življenje (<i>Lessons in the School Garden and in the Home Economics Classroom – Learning for Life</i>)	901
Trajnostni pristop v osnovni šoli (<i>Sustainability Approach in Primary School</i>).....	911
Krožno gospodarstvo – projektiranje in predstavitev samooskrbe s sončno elektrarno (<i>Circular Economy - Design and Presentation of Self-Suppliance with Solar Power Plant</i>)	919
V primežu hitre mode (<i>The Grips of Fast Fashion</i>)	939
COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT	946
Fonološko zavedanje prezgodaj rojenih otrok pred vstopom v šolo (<i>Phonological Awareness of Premature Children before Entering School</i>).....	947
Skotopični sindrom oz. sindrom Helen Irlen: vpliv na življenje posameznikov in pomen ustrezne oftalmološke/optometrične diagnostike vida (<i>Scotopic Syndrome / Irlen Syndrome: Influence on the Life of Individuals and the Importance of the Relevant Ophthalmological / Optometric Diagnostics of the Vision</i>)	965
Življenje učencev s skotopičnim sindromom oz. sindromom Helen Irlen: študija primera (<i>Life of Pupils with Scotopic Syndrome / Irlen Syndrome: Case Study</i>).....	981

Vedenjsko opazni učenci z motnjo ADHD (<i>Behaviorally Noticable Students with ADHD Disorder</i>)	995
Vključevanje strategij učenja življenjskih veščin za učence z avtizmom v šolski prostor (<i>Integration of Life Skills Learning Strategies for Children with Autism into a School Environment</i>)	1002
Strategije dela z učenko z učnimi težavami in specifičnimi učnimi težavami – disleksijo (<i>Strategies for Working with a Student with Learning Difficulties and Specific Learning Difficulties – Dyslexia</i>)	1012
Razvoj profesionalne identitete učitelja preko projekta Munera 3 (<i>Development of the Teacher's Professional Identity through Munera 3 Project</i>)	1023
Razvijanje učiteljevih kompetenc pri vodenju razreda (<i>Developing the Teacher's Competences in Classroom Management</i>)	1030
Vpliv razrednika na oblikovanje odgovornega in uspešnega dijaka (<i>The Impact of the Homeroom Teacher on the Formation of a Responsible and Successful Student</i>)	1043
Občutenje smisla življenja in učna uspešnost slovenskih mladostnikov (<i>Sense of Life's Meaning and Academic Success among Slovenian Adolescents</i>)	1051
Premagovanje stresa pri učencih (<i>Overcoming Stress in Students</i>)	1063
Prostovoljske aktivnosti v dijaškem domu (<i>Voluntary activities in the Student Dormitory</i>)	1072
Kaj čutim danes? (<i>What do I Feel Today?</i>)	1080
Vihar v glavi – prepoznavanje in zavestno upravljanje čustev (<i>Brainstorm – Recognising and Consciously Managing Emotions</i>)	1089
Čustvena inteligenca pri dijakih Srednje zdravstvene šole Ljubljana (<i>Emotional Intelligence among Students at the Secondary School of Nursing Ljubljana</i>)	1098
Tim in čustvena inteligenca (<i>Team and Emotional Inteligenca</i>)	1113
Socialno čustveno učenje preko likovnega ustvarjanja (<i>Social Emotional Learning through Art</i>)	1121
Obravnava smrtne nesreče in samomora v srednji šoli (<i>Dealing with Death Accident and Suicide in High School</i>)	1128
<i>Intercultural Communication in Multicultural Environment – Developing Intercultural Competences among Students' Future Teachers</i>	1135
Pasti permisivne vzgoje – kje so meje? (<i>Pitfalls of Permissive Parenting – Where are the Boundaries?</i>)	1143
Mladi in bonton (<i>Young People and Etiquette</i>)	1155
Vpliv komunikacije in odnosa na zadovoljstvo posameznika (<i>The Influence of Communication and Attitude on Individual Satisfaction</i>)	1164
Moč neverbalne komunikacije učitelja (<i>The Power of a Teacher's Non-Verbal Communication</i>)	1172
Komunikacijski trendi med dijaki in učitelji: uporaba alternativnih kanalov pri procesu poučevanja in učenja (<i>Teacher-Student Communication Trends: The Use of Alternative Channels in the Teaching and Learning Process</i>)	1180
Odkar mediram*, bolje komuniciram! (<i>Since I have been Mediating, I've Become Better at Communicating!</i>)	1188
Tabor za nadarjene učence na Bohorju (<i>Camp for Talented Students on Bohor</i>)	1198
ROUND TABLE 1	1207
Integrative Approach to Teaching and Skills Development	1208

ROUND TABLE 2	1230
Creating Connections: towards Transnational Teaching	1231

PREFACE

*“Tell me and I forget. Teach me and I remember.
Involve me and I learn.”*
Benjamin Franklin

New generations of children are no longer finding any sense in lessons and the way they are taught, they are, so to speak, forcing us to change the way we teach and to find new ways of learning, new approaches to teaching. It is for this reason that the title of the international scientific conference EDUvision 2022 is chosen to be: **"New Contemporary Challenges - Opportunities for Integrating Innovative Solutions in 21st century education"**.

Authors of articles in this Book of Papers present the research, findings and extensive experience of educators, their innovative approaches to teaching, and methods for fostering motivation to learn and for developing soft skills.

Under the thematic topics you will find answers to the following questions in the papers:

- How to teach the new generation effectively and in what ways should knowledge be assessed objectively?
- How does participation in projects influence the teaching process and the personality development of both, the student and the teacher?
- How can we develop soft skills? How can we improve communication? What role does Mindfulness play in a student's development? How do we overcome stress in teachers and students? How can we reduce anxiety in students?

In numerous papers, the authors have fully demonstrated their creativity and innovation, presenting examples and effective solutions for teaching and assessing knowledge, thus enriching the range of solutions on how to apply the teaching here and now. Today, the role of the teacher needs to be redefined and re-evaluated. Teachers must first of all be capable to mentally adapt and prepare themselves for the real situation, and then find a proper contact with students. Students need to be approached through good communication, through openmindedness, a willingness to cooperate and acceptance of their perspective and point of view.

This volume includes **124 scientific and professional articles** and **summaries of two Roundtables presentations**: Integrative approach to teaching and skills development; Creating connections: towards transnational teaching.

*Programme and Organization Committee
of the international conference EDUvision 2022*

CONFERENCE COMMITTEES

KONFERENČNI ODBORI

Programme and Organization Committee of the Conference

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana, Head of the Programme and Review Committee

dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, University of Burgos, Spain

doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Department for Teacher Education Studies in Gospić, University of Zadar, Croatia

mag. Igorcho Angelov, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

mag. Andreja Burger, Drska Primary school

Andreja Cerkvenik, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

Nina Gabrovšek, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Mojca Jerala, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Blanka Karanjac, Stična Primary school

Kristina Kern, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

dr. Jurij Kočar, Moste Gymnasium, Ljubljana

Olga Koplán, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka

Anja Kržič, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

Marko Ljubej, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

dr. Ana Logar, Primary school of Metlika

Andrej Martinek, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

doc. dr. sc. Josip Miletić, Department of Croatian Studies, University of Zadar, Croatia

Inka Nose, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Polona Ostanek, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Katica Pantner, Prule Primary school, Ljubljana

Maša Rakuš Dobnik, Hinko Smrekar Primary school, Ljubljana

Alenka Slak, Moste Gymnasium, Ljubljana

dr. Miha Slapničar, Faculty of Education, University of Ljubljana

dr. Radmila Stojanović, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Tina Šetina, Kašelj Primary school, Ljubljana

Božena Šmirmaul, Sveta Ana Primary school

doc. dr. sc. Matija Varga, University North, Koprivnica, Croatia

Review Committee of the Conference

mag. Mojca Orel, Moste Gymnasium, Ljubljana, Head of the Programme and Review Committee

doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić, Department for Teacher Education Studies in Gospić, University of Zadar, Croatia

mag. Andreja Burger, Drska Primary school

Nina Gabrovšek, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Mojca Jerala, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Olga Koplán, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka

Inka Nose, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

Polona Ostanek, Secondary School of Gastronomy and Tourism Ljubljana

dr. Radmila Stojanović, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Tina Šetina, Kašelj Primary school, Ljubljana

I

**MODERN APPROACHES AND
CHALLENGES IN TEACHING**

**SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI
V POUČEVANJU**



Kindergarten-Primary School Cooperation Practice during Transition

Sanja Tatalović Vorkapić

*Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
sanjatv@uniri.hr*

Vesna Katić

*Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
vesna.katic@ufri.uniri.hr*

Helena Pejnović

*Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
helena.pejnovic1997@gmail.com*

Abstract

The transition from kindergarten to primary school is a major event in a child's life. It presents a significant change that is reflected in all developmental domains of a child. It has not only strong short-term impacts but also some important long-term impacts on psychological functioning of a child. Quality cooperation between early childhood educators in kindergarten and teachers of the primary school is crucial during transition. The roles of psychologists, pedagogues and parents, should not be ignored due to their competencies that provide quality support for children during transitions. Therefore, it is very much important to study existing transition practices with the focus on cooperation between all significant others, especially teachers in kindergarten and primary schools. The paper presents the results of two workshops conducted as part of the project *Children's well-being in transition periods: the empirical validation of ecological-dynamic model*. The number of participants was N=132 and included early childhood educators, primary school teachers and professional staff of kindergartens and primary schools. The results showed that even though early childhood educators and primary school teachers have similar perceptions of children during transition periods and their needs, they have rather different perspectives on their roles and expected practices and cooperation during children's transitions. The research implications are related to the fact that it is important to work on teachers from kindergartens and primary schools on their cooperation during children's transitions, to enhance their cooperation but also some written rules since there is a significant lack of those in Croatia.

Keywords: children's transitions, cooperation, early childhood educators, kindergarten, primary school, teachers.

1. Introduction

In modern society, education is considered one of the predictors of a person's well-being and general welfare. Accelerated scientific and technological development defines education as a continuous, lifelong process. Such a situation leads to the institutionalization of childhood. In conditions where children spend more and more time in educational institutions, adjustment to individual needs of children, cooperation between families and educational institutions and even the community is imposed as a necessity. The formal education system of the state, the

structure of the compulsory education level and the expected learning outcomes are determined by the public education policy. Through the legal framework, it determines the age and psychophysical status of the child for entry into the formal education system (preschool program and entry into primary school). There are two types of approaches: the approach that starts from adult expectations ("top-down") and the approach that involves the child's experience and understanding of the process ("bottom-up") (Babić, 2014). Recent research indicates a link between children's involvement in the formal education system and school and academic achievement (OECD, 2010; Rous et al., 2010). Research findings point to the importance of quality transition, understanding the roles and responsibilities of stakeholders, and the need for their mutual collaboration.

In addition to contributing to the understanding of the different practices of collaboration during transition, another reason for conducting this research is the insufficient representation of similar analyses and available literature in our country. This study can contribute to the understanding of the child and thus promote the professional development of early childhood educators, primary school teachers and professional staff through lifelong learning. In addition to promoting the development of professional continuity, it is necessary to pay attention to the similarities and differences in the work of kindergartens and primary schools. The difference in the organization of work in kindergartens and schools does not make the transition easier for children. On the contrary, they have exactly the opposite effect, so it is necessary to work on it. In addition to educators and school leaders, parents and the local community must be willing to learn, grow and develop together. Collaboration in early education is a key ingredient for success, and success is the growth and development of children and the creation of conditions that ensure the well-being of children. In addition to a different way of working, there are also differences between communities, differences in the level of initial training of teachers. It is about the diversity of the environment in which kindergartens and schools are located, which can significantly affect the possibilities of their cooperation during the transition.

1.1. Transition from kindergarten to primary school

As far as institutional education is concerned, children of preschool age are confronted with a change of environment and society during the transition from kindergarten to school. This transition does not happen in a day and cannot be fixed permanently. What can be done is to contribute to an easier and faster transition that is less stressful for the child, his or her parents, and others involved in the process. Transition can be viewed as a complex process that begins with the initial information about the new educational community and ends with attendance at school (Dockett & Perry, 2001). It consists of a systematic social activity in which the individual learns to live and cope with adjustment in the given social conditions (Dunlop & Fabian, 2007). During the process, the "comfort zone" is left and the child encounters the unknown. The process ends when the child returns to a state of well-being or feels "*like a fish in water*" (Laevers & Moons, 1997). Griebel & Niesel (1997) describe transition as a process of change and migration "*from one identity to another*" during which identity, the relationship between children, and the relationship between children and adults change (Babić, 2014). Because transition and adjustment are important and dynamic processes for both children and parents, it is the responsibility of the educational system to provide quality support in developmentally appropriate manner (Tatalović Vorkapić, 2019, 2020, 2021; Tatalović Vorkapić & LoCasale-Crouch, 2020). Rimm-Kaufman and Pianta (2000) note that a dynamic, ecologically informed approach to conceptualizing and studying transitions to formal schooling recognizes that early school transitions play an important role in later school success. In order to understand a child and realize his or her full potential (competencies), they argue, it is

necessary to examine the influence of the relationship between the child's characteristics and the context of home, school, peers, family, and neighbourhood, and especially how these relationships change over time.

Transition can be interpreted as an act of development, an opportunity for new achievement, but also as a potentially stressful situation. Uncertainty and stress are related to the lack of information. At the same time, to be informed is the lowest, or fundamental, level of transition. Quality transitions require a positive approach and active involvement of all process participants through mutual collaboration. Therefore, Dunlop (2015) mentions the need for professional collaboration between all professionals involved in the transition process, the constant involvement of parents in all activities of the kindergarten and school, and the active participation of the child as important factors for the continuity of the transition. Taking into account the above, it can be said that understanding the complexity and dynamics of the transition from kindergarten to school requires the appreciation of the Ecological-dynamic model (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). It emphasizes the interaction of various intrapersonal (characteristics of the child, his family, and teachers) and interpersonal factors (characteristics of the child's relationships with family members, peers, other adults in the immediate and wider community) in a given time, which are equally important in the child's transition from kindergarten to primary school (Pianta & Cox, 1999).

1.2. Practices of kindergarten-primary school (non)cooperation during transition

One of the complicating factors in transition is the disparity of activities between professionals from kindergarten and primary school at the same level, which is why there are no joint actions to achieve a better quality transition (Dunlop & Fabian, 2007). If professionals from kindergartens and schools would cooperate more and work together with the same goal, which is to ensure a high-quality transition from kindergarten to school, professional continuity would be achieved (OECD, 2017). Previous domestic research (Somolanji Tokić, 2018; Tatalović Vorkapić & Katić, 2019a) showed that in our country there is no continuity between the two systems, i.e. continuity in the educational process is not ensured in practice, and it has been shown that the presentation of transition practices is supported only in theory, but not in practice. This is contributed by the lack of clear national guidelines in official documents and study programs in which the systematic acquisition of competencies for quality transitions is not implemented (Tatalović Vorkapić & Katić, 2019b). We find similar findings in other countries.

In the research conducted in Denmark, it is found that teachers do not understand or appreciate what happens in kindergarten. Kindergarten is seen as a place where children are cared for, but where there is no educational culture comparable to school (Brostroem, 2005). A similar attitude was expressed by teachers in a study conducted in Portugal, where they emphasized that certain aspects of literacy (reading and writing) should only take place at the primary school level (Santos, 2015). Research has also shown that there are situations in which early childhood educators do not have a clear picture of what is happening in school. In the aforementioned situations, there is an apparent lack of evaluation and mutual respect between professionals from both environments. The lack of awareness of the conditions and events in different educational contexts can extend to the lack of awareness of the competencies that children should develop in different settings. If educators do not have sufficient insight into children's individual performance, they cannot contribute to the transfer of what the child has learned in the preschool setting (Dockett & Perry, 2007). Therefore, it is important to create a supportive relationship and ensure continuity between previous experiences and new

experiences and expectations through mutual collaboration. One of the proposal how to achieve that during initial education is to provide joint study programs and courses for early childhood educators and primary school teachers.

The family, kindergarten, and primary school should work together to build supportive relationships to make the transition as effective as possible. This includes visits to the school and kindergarten, orientation programs for children and parents, or individual parent meetings with kindergarten and schoolteachers (LoCasale-Crouch et al., 2008). The above practices of collaboration between kindergartens and primary schools have been noted in previous foreign research, and they distinguish between the implementation of these practices before and after transition and at the individual and group levels (Early et al., 2001; Einarsdottir et al. 2008; Pianta et al., 1999). In other words, there are significantly more practices of collaboration after transition, namely in group work with children, and fewer practices that focus on collaboration before the transition process itself and on individual interactions with each child, which is seen as a significant lack of quality practices related to transitions. To ensure that the transition is easier and more comfortable for the child, protective factors must be in place. They reduce the potential occurrence of transition problems. One of the protective factors is the creation of positive transition experiences that ensure the promotion of continuity between the child's important environments (kindergarten and school). This view is confirmed by the initiatives in over thirty European countries where the Transition to Primary School - Step by Step program has been implemented (Krstić & Zuković, 2017). Important determinants of such programs are: to ensure that children stay with their friends during the transition from kindergarten to school, first graders share their experiences with pre-schoolers, and pre-schoolers participate in games that mimic school situations; educators and parents go through the elementary school curriculum together and discuss the necessary competencies for starting school; the same pedagogical framework and modules are used for the initial training of early childhood educators and primary school teachers (individualization, learning environment, developing relationships with family, teaching and learning strategies, planning and assessment, professional development, and social inclusion) (Britto & Limlingan, 2012).

Furthermore, in Ireland, preschool and primary school staff developed the Snapshot form to address the lack of communication and coordination between kindergarten and school. The form was designed as a tool for transmitting information about children from one part of the system to the other, ensuring a rich base of skills developed in children in preschool for continuation in school (O'Kane, 2013). In Denmark, a strategy has been developed to bring photos, pictures, and stories from children's lives into school. This strategy benefits both children and teachers by allowing children to feel at home in the new school environment and teachers to gain insight into children's past experiences, which provides them with starting points for building and developing the curriculum (Brostroem, 2005). The above examples of positive experiences highlight several ways that can contribute to a positive transition from kindergarten to school. It is about all microsystems working together to enable children to accept school as a new environment, parents to become actively involved in the life of the institution because they feel respected and valued, and teachers, by sharing knowledge and experiences with each other, to have a greater chance of recognizing children's potential, which they can use for curriculum planning.

2. Study aim and tasks

The main goal of this paper was to explore several issues related to the extent to which existing practice and collaboration are succeeding in adequately addressing children's needs

during transition and adjustment, and what early childhood educators, primary school teachers and professionals (psychologists, pedagogues) think about them. The focus is on challenges in practice, but also on suggestions for improving existing practice. From the stated goal of the study using qualitative methodology, the following questions were selected: (a) to explore the perspective of all participants regarding the child in the year before enrolment to the primary school; (b) to explore the role of all participants during transition and adjustment; (c) to explore the practice of collaboration and partnership during children's transition from kindergarten to primary school; (d) to explore what advantages, disadvantages, threats, and opportunities the respondents perceive in the collaboration between kindergarten and primary school during transition and adjustment of children.

3. Method

3.1. Participants

The research sample consisted of 132 respondents (N=132) who have participated at two expert meetings held as the activities within the scientific project: »*Children's wellbeing during transition periods: Empirical validation of Ecological-dynamic model*«. One group of 41 participants attended the first expert meeting in February 2019, while 91 participants (N=91) attended the second expert meeting in September 2019. All participants from both professional groups were female, and participants included early childhood educators (N=50), primary school teachers (N=63), and pedagogues and psychologists (N=19; N=15 from kindergartens and N=4 from primary schools).

3.2. Measure

Forms created for the purposes of this study were used to collect data on early childhood educators', primary school teachers', and professional staff's perceptions of transition practices, with the special focus on kindergarten-primary school collaboration practices. The form from the first expert meeting consisted of four parts. The first part required participants to write down the child's desires and interests, knowledge and attitudes, needs, abilities, opportunities, and skills in the year prior to enrolment to primary school. In the second part, participants had to write down their practices and roles from their own perspectives during transition and adjustment. In the third part, participants were to write down the practices of collaboration and partnership during transition and adjustment from four perspectives of: early childhood educators, primary school teachers, professional staff from kindergarten and professional staff from primary school. In the fourth part, participants were asked to write what are the advantages, disadvantages, opportunities and threats for better collaboration and partnership in the transition from kindergarten to primary school. The form of the second expert meeting was prepared in the same way, with the difference that the first part, related to the respondents' perception on children before entering primary school, was not used. All questions had to be answered in open form.

3.3. Procedure

Because the data collection at both expert meetings was conducted as part of a scientific project, all participants were informed in detail that the activities would be conducted as project activities, and they gave their verbal consent to participate. The activity was structured in such

a way that the workshop was preceded by a presentation that included a number of examples of good transition practices, both nationally and internationally. This was followed by a workshop consisting of the following topics and questions (only some topics are listed): "Causes of discontinuity between kindergarten and primary school, is a solution possible in the development of cooperation, partnerships between kindergarten and school?", "Is discontinuity between kindergarten and primary school solvable?", "How important is continuity between kindergarten and primary school?", "What does science and what does practice say about transition and adjustment in kindergarten and primary school; what connects them and what does not?" (Tatalović Vorkapić, 2021). The collected data were anonymous and voluntary and were processed through qualitative analysis. For the analysis of the data, the method of content analysis was used, which refers to the frequency of occurrence of the content, the manner of its presentation and the addressees. The results of the analysis are presented within the defined categories of the answers to the questions and their frequency.

4. Results & Discussion

4.1. The perception of a child in the year prior to primary school entry

Table 1 shows the opinions and attitudes of early childhood educators (ECE), primary school teachers (PST), and professional staff (PS) about the child's desires and interests, abilities, possibilities and skills, knowledge and attitudes, and needs in the year before primary school entry.

Table 1

The perception of a child in the year prior to primary school entry by early childhood educators (ECE), primary school teachers (PST) and professional staff (PS)

	CATEGORIES	ECE	PST	PS
Desires and interests	The desire to play and socialize	15	3	3
	Desire/interest in research and new knowledge/experiences/skills	13	4	3
	Individual wishes and interests	10	0	3
	Desire for acceptance (from peers and adults)	8	2	0
	Interest in school and school activities	6	3	2
	They want to be independent	5	0	1
	The desire for freedom of choice, security, to be the first/best	5	0	0
	Desire to meet new friends	0	3	1
	Interest in getting to know the area	0	2	0
Abilities, possibilities and skills	Developed motor skills (fine and gross)	13	5	4
	Independence, competence	12	5	4
	Comprehension of pre-reading/pre-writing and speaking skills	11	4	4
	Emotional skills	7	3	1
	Creativity	6	2	0
	Social skills	6	4	3
	Maintaining attention, Respecting the rules, self-awareness	10	0	0
	Big/numerous possibilities	2	0	0
	Understanding mathematical concepts	2	1	1
	Self-esteem, lower attention capacity, example for younger children	3	0	0
Knowledge and	Formed attitude/knowledge about oneself, one's environment and people in that environment	9	1	1
	Knowledge of letters and numbers	7	0	1
	Social skills (how to behave, what is appropriate and inappropriate)	3	0	1

	Attitudes/knowledge shaped by previous experiences	2	3	3
	Attitudes are built through child-child, adult-child interaction; They acquire knowledge through various projects and activities; Individual knowledge and attitudes; Knowledge of a foreign language	4	0	0
	Knowledge of hygiene habits	1	1	0
	It has an attitude/opinion about what it knows and what it has adopted	0	2	0
	Formed attitudes but more easily subject to change	0	1	1
	He knows what he wants and knows how to express it	0	0	1
Needs	Need for acceptance/belonging	17	5	6
	The need to play	12	2	4
	The need for security	11	0	3
	The need to move	11	0	3
	The need for love	10	0	1
	The need for expression/freedom of opinion	5	2	3
	The need for companionship	5	0	3
	Need for support/praise	3	4	0
	The need for a sense of independence, self-confidence, happiness, food and rest	12	0	0
	The need for freedom	2	1	0
	Need for learning, achievement, confirmation/recognition of adults and exploration; To meet basic life needs; To prove and to be first in something	0	4	9

Early childhood educators, primary school teachers, and professional staff (psychologists, pedagogues) gave similar responses regarding the child's desires and interests in the year before school enrolment. The most common responses are desire to play and socialize, explore/learn new knowledge, with each child's individual wants and needs indicated as interest in school and school-related activities. Both group of teachers also indicate the desire for acceptance as one of the most common responses, while a greater number of early childhood educators and professional staff indicate the desire for children to be independent. In terms of children's skills, motor skills, independence, and understanding how to speak and write were cited most often. Respondents cited social-emotional skills as the most prevalent skills among pre-schoolers, followed by creativity and maintaining attention. In addition, participants indicate that children have certain attitudes toward themselves, their environment, and the people in that environment, but they also explain that children's knowledge and attitudes are shaped by previous experiences. According to the teachers' and professionals' assessment, the most represented knowledge of the children are those of letters and numbers and social knowledge. Finally, regarding the needs of children in the year before school enrolment from the perspective of all respondents, the most common are the need for play, safety, movement, love and expression, with the need for acceptance being at the top and most frequently mentioned. Thus, the responses of all participants are very similar, and in some cases even the same, suggesting a consistent perception of children's desires, abilities, attitudes, and needs in the year before school enrolment.

Table 2

Perception of early childhood educators on their and others professional roles and tasks during children's transition

CATEGORIES	ECE	PST	PS	P
Supports/encourages/understands the child	16	3	13	8
Familiarize the child with responsibilities/introduce him/her to the school system/conversation	18	4	1	5
Cooperation with parents (familiarize parents with the newspapers that await them, two-way communication, give/accept support/advice as needed)	20	6	12	0
Acceptance of diversity/individuality/needs of children	11	15	2	0
Provide a safe, comfortable and stimulating environment for children	20	12	0	0
A positive attitude about the kindergarten/school	11	0	0	10

Kindergarten/school visit	15	10	0	0
Family support	5	0	12	0
Cooperation with educators / exchange of information	1	12	5	5
Get information about the child/monitor the child and the adjustment process	0	8	6	0
Adjust/individualize the teaching style (familiarization with working methods)	1	5	2	0
Cooperation during the transition with kindergarten and school; Accept advice and help when needed, open communication	0	0	0	22
Through activities, enable children to develop skills needed for school (eg worksheets); Develop socio-emotional skills; Cooperation with teachers/school; Get to know each family and the context from which the child comes; Filling out the survey (the kindergarten does not have a professional staff); Encouraging parents to cooperate	45	0	0	0
They should try to establish/encourage cooperation with kindergarten and school	0	2	3	0
Joint activities of kindergarten and school (e.g. training in the hall)	3	1	0	0
Strengthen children's independence	3	0	0	1
Development of children's competencies (fine and gross motor skills/familiarizing children with letters and numbers)	7	1	0	0
Give more importance to the game; Organize space for easier adjustment of children; Welcoming children from kindergarten with the program; Cooperation with professional staff	0	6	0	0
Support for PST and ECE; Workshops/educations for PST, ECE and parents; Child testing and assessment based on results; Identify difficulties/ emphasis on strengths; A link between ECE, PST, parents and children; Provide children with the conditions for an exemplary education	0	0	61	0
Writing / receiving (appreciating) an opinion about the child, review of the written opinion	1	2	1	0

4.2. *The perception of early childhood educators, primary school teachers and professional staff on their professional roles and tasks during transition*

Tables 2, 3 and 4 show the perceptions of early childhood educators (ECE), primary school teachers (PST), professional staff (PS) about their and others professional roles and tasks (parents' (P) too) during children's transition from kindergarten to primary school. In Table 2, the perception of early childhood educators is showed. Furthermore, in Table 3, the perception of primary school teachers is showed, and in Table 4 the perception of professional staff is showed. The second research question aimed to analyse the perception of one's own role and the role of all others, i.e., early childhood educators, primary school teachers, professional staff, and parents, during transition and adjustment. It was found that the early childhood educators' role during transition is to support the children, accept the children's differences, provide a safe and stimulating environment, and familiarize them with the school and what is expected of them. The primary school teacher's role during transition is to create a safe and stimulating environment, to learn about and accept the children and their differences, to work with parents, to adjust the pace and methods of work to the children, and to monitor the adjustment process.

Table 3

Perception of primary school teachers on their and others professional roles and tasks during children's transition

CATEGORIES	ECE	PST	PS	P
Support for children (preparation for school and transition, being a trustworthy person)	28	25	17	16
Through activities and incentives, enable children to develop the skills needed for school (eg worksheets); Writing an opinion about a child; Prepare a box for the development of pre-reading and pre-writing skills; Enable expression through various activities	10	0	0	0
Cooperation with the teacher/school (support/advice/information)	11	0	26	19
Achieving cooperation with the kindergarten and the teacher (continue pedagogical continuity, support/advice)	2	3	20	9
Visit to school/kindergarten	3	1	0	0
Development of motor skills (fine and gross motor skills)	10	1	0	0
Preparation of the child at the social level	24	14	0	10
Cooperation with parents (support for parents)	15	20	30	0
Familiarize the child with what is expected of him and with the way of working at school	17	6	0	9
Development of self-confidence/independence in children	12	1	0	14
Get to know, accept the child (interests, personality, the environment he comes from), respect children's needs	9	14	1	1
To create a safe, pleasant and stimulating environment	9	27	0	3
Create a positive image of the school	9	11	0	12
Preparing the child on an emotional level	6	9	0	7
Cooperation with the professional service	4	0	1	7
Motivates the child to move forward and encourages his growth and development; Ensure conditions for an easier transition (eg enough time for adjustment); Adapt the pace of work and work methods to children (eg, allow more breaks in the day); Use of toys/games at work; Cooperation with the professional staff; Being a role model for students/the role of a teacher is important	0	29	0	0
Individual approach to each child	0	8	11	0
Assessment of the child's skills and abilities	0	3	8	0
Conducting workshops/education/lectures; Communication with all process participants; Continuous monitoring of the child in the transition process; Acquainting parents with socio-emotional well-being and attachment development through transitions; Acquaint the teacher with methods and forms of work; Allow the exchange of information about children without restrictions (parental consent); Preparation of documentation for work with children with special needs; Cooperation with the pediatrician (if necessary)	0	0	25	0
Develop hygienic habits; Accept suggestions from teachers; Develop work habits in children	0	0	0	12

The role of the professional staff is to support and connect all those involved in the process (children, parents, teachers). The role of the parents is to cooperate with the kindergarten and the school, to support the children, to talk to them and prepare them for school, to give a positive image of school and to strengthen the children's independence. Although the tables reveal a number of other differences, even in this abbreviated account it is clear that the roles of educators, teachers, parents, and professional staff differ during transition and adjustment, both in terms of their own roles and in how they perceive the roles of others.

Table 4

Perception of professional staff on their and others professional roles and tasks during children's transition

CATEGORIES	ECE	PST	PS	P
Preparing the child on an emotional level	4	0	0	2
Work on pre-reading and pre-writing skills	3	0	0	0
Preparation of the child at the social level	4	1	0	1
Cooperation with parents (conversation, support)	12	11	2	0
Encourage independence, self-awareness and self-esteem in children	4	0	0	1
Individual work with children	4	2	1	0
School visit	1	1	0	0
Writing opinions about the child / reading opinions by the teacher	1	1	1	0
Establishing a safe/emotional relationship with children	2	1	0	0
Support for children	5	0	6	0
To create a safe, positive and stimulating environment	4	5	0	1
To introduce children and parents to the different organization of work at school and what is expected of them	2	4	7	3
Willing to ask for help from professional associates; Individual conversation with the parent; Development of motor skills (gross and fine motor skills); Development of hygiene habits; School invitation to kindergarten; Plans and leads activities; Participation in the parent meeting on preparation for school; Encouragement children to grow and develop their abilities	11	0	0	0
Transfer of information about children	2	4	6	2
Be sensitive during transition and adjustment; Provide a greater number of breaks in the day; Check the functionality of the family; They should come to visit the kindergarten; More flexible work organization	0	6	0	0
Get to know the child and respect his needs	0	6	0	2
Be a role model for the child	0	1	0	1
Cooperation with early childhood educators and kindergarten	0	6	12	6
Cooperation with professional staff (e.g. help with adjustment difficulties)	0	2	4	6
Creating a positive image of the school	0	1	0	4
Joint meetings of educators, teachers and professional staff	0	1	15	0
Examination of ability/readiness for school; Competence development (training, workshops); Monitoring of children	0	0	18	0
Cooperation with the school/teachers	0	0	4	5
Apply the instructions of professional associates and teachers; Open/two-way communication	0	0	0	3

4.3. The perception of early childhood educators, primary school teachers and professional staff on their collaboration during transition

Table 5 shows the perceptions of early childhood educators (ECE), primary school teachers (PST) and professional staff (PS) about their collaboration during children's transition from kindergarten to primary school. The third research question examined the practices of collaboration between early childhood educators, primary school teachers, professional staff, and parents during the transition process. The established practices of collaboration among kindergarten teachers are collaboration with professional staff in kindergarten (in testing, writing statements, etc.), visiting the school, sharing information about children, and attending joint workshops and trainings, but collaboration is also individual and varies from excellent collaboration to lack of collaboration. Teachers' transition practices are collaboration with professional staff at the school and sharing information about children. For the most part, collaboration is described as good and satisfactory, while on the other hand it is evaluated as individual.

Table 5

Perception of early childhood educators (white cells), primary school teachers (grey cells) and professional staff (black cells) on their collaboration during children's transition

CATEGORIES	ECE	PST	PS	P
Conversations/exchange of information about children	9	2	3	5
Thinking about children's needs (individual plan for each child); Excellent cooperation within the institution; Cooperation between kindergarten teachers and nursery school teachers; School visit; Satisfactory cooperation; Cooperation with professional associates of schools and kindergartens; Cooperation with parents; Work on social-emotional adaptation; Notify the professional service about the school visit; Cooperation with kindergarten professionals as needed (formal); Cooperation with the school/teacher (getting to know the teacher/class); There is no cooperation with the school/teacher	63	0	0	0
Writing a report on each child	1	0	5	0
Kindergarten visit	3	2	0	0
Creation/transfer of development maps	1	1	0	0
Education/workshops/lectures/activities	8	0	1	7
There is no cooperation with the school's professional staff	6	0	2	0
Cooperation with the school/teacher as needed	1	9	0	0
Cooperation with the kindergarten/educator	0	6	0	2
Sending opinions about the child through parents	0	2	0	4
Cooperation encouraged by educators	0	2	0	0
Individual conversations/meetings	0	0	1	6
Support in work; Monitoring of children's development; Cooperation with the kindergarten/educators does not exist; Cooperation with kindergarten professionals is formal (insufficient); Adaptation/guidance in working with children with special needs	0	0	14	0
Organization of parent meetings	0	0	4	9
Individual cooperation (depends on the will of parents/teachers)	0	1	0	1
No cooperation/weak cooperation	12	2	1	4
Insufficient transfer of information; Transmission of information to parents; Kindergarten visit; Cooperation through written opinion; Cooperation with teachers and professional associates; Testing/assessment of children's abilities (educators and professional associates); Cooperation with the kindergarten professional service	14	0	0	0
Formal cooperation (superficial/irregular)	12	0	7	4
Good/satisfactory cooperation	9	11	0	18
Individual cooperation (from no cooperation to excellent cooperation)	1	2	0	9
Parent meetings	2	0	3	9
Transfer of information to teachers	6	0	9	0
Information exchange; Difficult cooperation; Better cooperation with parents from difficult socio-economic conditions	0	0	0	9
School visit	7	1	0	0
Daily/regular cooperation	4	5	1	3
Workshops/discussions/lectures	2	0	4	0
Cooperation with professional staff of the school (tests, exchange of information)	0	8	12	0
Intermediate cooperation with the professional service of the school; Cooperation through a professional associate; Adaptation in the mode of operation; Teachers contribute to an easier transition with their experience	0	6	0	0
There is no cooperation with nursery school professionals	0	1	5	0
Cooperation with parents (individual discussions)	0	3	0	8
There is a lack of cooperation between the professional associates of kindergartens and schools; Providing support to all participants of the transition process; Sending a written opinion (with parental consent)	0	0	9	0
Excellent cooperation	0	0	4	3
Good cooperation (joint activities)	5	3	6	1
Excellent cooperation; Meetings of professional associates of kindergartens and schools; Testing of children; Cooperation of kindergarten professional associates with the teacher; Informal discussions of nursery school assistants with teachers; Opinion writing for children with special needs; Difficult cooperation (one professional associate); Good cooperation with educators; Transmission of distorted information about children	0	0	15	0
Joint writing of opinions about the child; If necessary, educators ask for help from professional associates; Work plan for children with special needs	5	0	0	0
Cooperation exists but is insufficient (weak/minimal)	1	0	5	0
Cooperation/communication with parents	2	0	1	2
Parent meetings	2	0	0	6
Professional gatherings, workshops, discussions, trainings	3	0	1	0
Transfer of information about children	3	0	9	7
Education, workshops, lectures	0	0	1	2
School visit (organizing a school visit)	0	3	1	0
Cooperation as needed	0	0	1	4
Providing information about children through professional associates; No cooperation	0	2	0	0
Individual work/ Individual conversations	0	1	0	2
Individual cooperation (from no cooperation to excellent cooperation)	0	0	0	1

Professional staff collaborate with teachers and educators mainly when testing children, writing statements, and exchanging information, but collaboration is also formal and superficial. Their perception of collaboration with parents include participation in parent-teacher meetings, as well as joint activities and sharing information about children. Collaboration with parents depends largely on the parents and whether they respond to requests to collaborate, which means that collaboration is individualized. Collaboration practices during transition described by all respondents vary in terms of individual perceptions, which is consistent with the different perceptions of their roles noted earlier.

4.4. The perception of early childhood educators, primary school teachers and professional staff on advantages, disadvantages, possibilities and threats on their collaboration during transition

Table 6 shows the perceptions of early childhood educators (ECE), primary school teachers (PST) and professional staff (PS) on advantages, disadvantages, opportunities and threats on their collaboration during children's transition from kindergarten to primary school.

Table 6

Perception of early childhood educators, primary school teachers and professional staff on advantages, disadvantages, opportunities and threats on their collaboration during children's transition

	CATEGORIES	ECE	PST	PS
ADVANTAGES	Well-being for the child	15	10	4
	Realizing the child's potential in accordance with his abilities, knowing the child and his interests	6	7	0
	Increasing awareness/greater motivation about the transition process	5	2	1
	Mutual benefit/satisfaction of kindergarten and school	4	4	0
	A complete view of the child; Continuity in upbringing and education; Support in solving work problems; Strengthening children's self-image; Professional growth and development; Benefit for all participants in the process	12	0	0
	Higher quality and better mutual relations (communication, exchange of information)	17	18	9
	Less stress for participants (child, parent, educator/teacher, professional colleagues)	5	2	0
	Easier adjustment and transition to school	13	16	3
	Positive attitude about kindergarten/school	3	2	0
	Projects, joint parent meetings, individual conversations	1	3	0
	Monitoring of children	1	0	1
	Easier individual approach to the child; Encouraging safety and self-confidence; Familiarizing children with expectations (preparation for school); Proximity to kindergarten and school; Acquainting parents with the transition and expectations; Cooperation with the professional service; School visit	0	18	0
Avoiding labeling children; Encouraging cooperation with parents	0	0	5	
DISADVANTAGES	Lack of cooperation (needs to improve/increase cooperation, more communication, more visits to school and kindergarten)	10	3	2
	Free interpretation/subjectivity in assessment	8	13	0
	Mutual misunderstanding (accusations on the way of working, weak/underdeveloped relationships); Empower parents to seek help if the need arises; Dissatisfied child and parent; No cooperation	15	0	0
	Poor organization at the state level limits cooperation and partnership (lack of time, unorganized system, data protection limits information sharing, etc.)	14	11	3
	Negative labeling children	6	10	5
	No sharing/weak transfer of information about children (closure of institutions)	8	17	3
	Harder/longer adjustment	3	6	0
	There is no continuity in working with children; Non-observance of advice by parents; Insecurity, withdrawal	0	3	0
	Less shifting of responsibilities between institutions	0	0	1
OPPORTUNITIES	Greater communication and cooperation of joint activities, education, workshops, round table, exchange of experiences, etc.)	29	35	7
	Better monitoring of children, better adaptation, familiarizing children with expectations; Less stress for all participants in the process; System support	7	0	0
	Cooperation with parents (support, involvement of parents)	7	3	2
	Close to kindergarten and school	4	3	0
	Intrinsic motivation of individuals to cooperate	4	0	1

	Smaller number of children in groups	1	2	0
	Smaller classes	1	1	0
	More frequent visits to kindergarten/school; Include kindergarten in the school curriculum; Education on new methods/ways of working; Development of socio-emotional values; Observing the relationship between children	0	14	0
	Understanding children	0	0	1
THREATS	Different approach (different view of the child and the game); Prejudices (eg about kindergarten/school); Lack of cooperation of parents and professional associates	6	0	0
	Closedness/unreadiness (for changes), unprofessionalism	13	0	4
	Lack of will/motivation to cooperate	5	2	2
	Limitations of the system (lack of time for cooperation, no specific structure for cooperation, new laws and regulations, fear of violation of the child's privacy)	18	35	6
	Transmission of distorted information/reduction of the real state/labelling	5	6	3
	Refusal of cooperation by parents; A large number of children in groups; Transmission of information through parents (it depends on the parents how they will transmit information)	0	8	0
	The possibility of choosing a school in another location	0	1	1

Finally, the fourth research question explored what respondents see as the advantages, disadvantages, threats, and opportunities when kindergarten and school collaborate on children's transition and adjustment. Advantages of cooperation are the achievement of benefits for the child and the strengthening of relationships, i.e., a stronger mutual bond, as well as an easier adjustment of children to school. Disadvantages are the limitations expressed in the lack of time, regulations and laws, the closure of institutions and experts to share information and the negative labeling of children. The opportunities are more joint activities between participants in the transition process, greater involvement of parents, and more frequent visits to kindergarten and school, while the threats are similar to the disadvantages and are expressed in time constraints, regulations and laws, closure to information exchange, and negative labeling of children. From the analysis, the responses on advantages and opportunities are similar, as there are not too many differences between the responses on disadvantages and opportunities. Also, it is determined that all respondents perceived those four categories of answer very similar. These findings can make an important contribution to future research and to the development of practices that facilitate the transition process for all parties involved, especially for the child.

5. Conclusion

Using the research questions posed, this study examined the perspective of a child in the year prior to school enrollment, explores the roles and practices of collaboration among kindergarten and school staff, and advantages, disadvantages, threats and opportunities of collaboration during the transition process from three groups of respondents: early childhood educators, primary school teachers and professional staff. While it can be concluded from the findings that there are no significant differences in how the child is viewed from these different perspectives, their perceptions of roles and collaboration practices are significantly different. Similarly, different perceptions of each other's roles relative to their own roles were found, clearly indicating the importance of joint programs of study between educators and teachers and the continuation of joint collaboration in practice. It is interesting to note that descriptions of collaboration practices during transition range from no collaboration at all to excellent and satisfactory collaboration. The clarification of the existing gaps in cooperation is related to the good will of early childhood educators and primary school teachers to devote a large part of their work and free time to planning and designing cooperation with the goal of a quality transition for children.

Numerous studies have confirmed the positive effects of using transition practices in terms of higher academic achievement (Schulting et al., 2005) and the development of positive social

skills in children (LoCasale-Crouch et al. 2008). Transition practices between kindergarten and school are a topic that has not been adequately researched in our country and its importance has not been sufficiently emphasized. This research is a step forward towards an organized and legally regulated transition process, which is lacking in Croatia as well as in other countries where there are no legally regulated guidelines for the implementation of transition collaborations. Better practice in collaboration allows for easier adjustment for children and achievement of benefits for children (Ahtola et al., 2011). In order to form legislated guidelines for achieving better and improved transition practices, it is necessary to take into account the educational practices that are common in the local community (Ahtola et al., 2011) and to design transition practices in accordance with the context from which the child and the family come, respecting the context of kindergarten and elementary school. The lack of well-defined laws for the implementation of transition practices can be highlighted as one of the factors that complicate transition (NCEPCE, 2014). The collaboration between the kindergarten and the school is left to the decision of the kindergarten educators, teachers and professional staff. In most cases, this collaboration only takes place during one visit to the kindergarten/school per year, which needs to be changed. What is certain is that we should use the opportunities we have for better adaptation, and if we want a change, we must initiate it in collaboration with other participants in the process. We should try to change the limitations that exist in our work and act according to the possibilities to achieve a change for the better, with the focus on higher level of children's well-being during transition from kindergarten to primary school.

Acknowledgements

This work has been supported in part by the University of Rijeka under the project number (uniri-drustv-18-11): "*Children's well-being in transition periods: the empirical validation of ecological-dynamic model.*"

6. References

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). *Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.
- Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Britto, P. R. & Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions*. Unicef. http://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, 17-25
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>
- Dunlop, A. W. & Fabian, H. (2007.). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Dunlop, A-W. (2015). *Developing child in society - making transitions*. *Early childhood studie*. Sage, London. str. s142-153.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. & Cox, M. J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.

- Einarsdóttir, J. Perry, B. & Dockett, S. (2008) Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia, *Early Years*, 28(1), 47-60, doi:10.1080/09575140801924689
- Griebel, W. & Niesel, R. (1997). *From Family to Kindergarten: A Common Experience in a Transition Perspective*. State Institute for Early Childhood Education and Research IFP. Retrieved from <https://education.unimelb.edu.au/tec/publications/full-text-papers>
- Krstić, K. & Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno – obrazovnih institucija. *NV. LXVI (1)*, 143-156.
- Lam, M. S. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*. 26(2), 123-141.
- Laevers, F. & Moons, J. (1997). *Enhancing Well-Being and Involvement in Children: An Introduction in the Ten Action Points*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J. & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- National curriculum of an early and preschool care and education (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (In Croatian). Zagreb, Croatia: Ministry of science, education and sport. Retrieved from <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predškolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> on 5th October 2022.
- OECD (2010). *Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017.): *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Pianta, R. C., (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. *American Psychological Association*. Retrieved from <https://vdoc.pub/documents/enhancing-relationships-between-children-and-teachers-3ho0ugihjclg>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71–86.
- Pianta, R. C. & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. (2010). Practices that Support the Transition to Public Preschool Programs: Results from a National Survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17–32. DOI: 10.1016/j.ecresq. 2009.09.001
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and Primary Education - Reading and Writing from the Perspective of Preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*, 8(11), 211-218.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). *The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes*. *Developmental psychology*, 41(6), 860–871.
- Somolanji Tokić, I. (2020). *Prijelaz – pitanje kontinuiteta i slike o djetetu*. *ZRNO*, 140-141 (166-167), 16-17.
- Tatalović Vorkapić, S. (2019). Children's well-being during transition periods in Croatia: The proposal of empirical validation of Ecological-dynamic model. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *INTED2019 Proceedings, 13th International Technology, Education and Development Conference*, 11th-13th March, Valencia, Spain (pp. 265-276).
- Tatalović Vorkapić, S. (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću – Psihologija dobiti djece vol. 1*. Rijeka, Croatia: University of Rijeka, Faculty of Teacher Education.

- Tatalović Vorkapić, S. (2021). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu?: Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe - Psihologija dobrobiti djece vol. 2*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci
- Tatalović Vorkapić, S. & Katić, V. (2019a). The challenges of transition and adaptation among early and preschool aged children from the early childhood educators' perspective, In: Županić Benić, M., Holz, O. & Michielsen, M. (eds.), *Requirements and approaches for contemporary teacher training* (pp. 199-212). Lit Verlag GmbH & Co. KG Wien, Zürich.
- Tatalović Vorkapić, S. & Katić, V. (2019b). Kompetencije budućih odgajatelja iz područja prijelaza i prilagodbe: Analiza studijskih programa i implikacije za promjene. In: Nesimović, S. & Mešanović-Meša, E. (eds.), *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih: Zbornik radova (A window into the world of education, science and the youth): Proceedings* (pp. 309-324). Pedagoški fakultet u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.
- Tatalović Vorkapić, S. & LoCasale-Crouch, J. (2020). *Supporting Children's Well-being during Early Childhood Transition to School*. Hershey, PA: IGI Global, USA.

Short biographies of authors

SANJA TATALOVIĆ VORKAPIĆ, is PhD, Full Professor, in the field of psychology at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia. She teaches all psychology-related subjects to future early childhood and primary school teachers. Her research interest involves early childhood education issues, children's well-being, positive psychology and personality psychology. She is the author of 200 various scientific publications and the main coordinator of four scientific project in Croatia.

VESNA KATIĆ, is a Higher Lecturer, and currently teaches students at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia in: Orientation Practicum, Language - Communication Integrated Curriculum, Reflective Practice, Development and Collaborative Research Competencies, Family Pedagogy, Preschool, Alternative concepts in preschool education. Her contemporary research interests include Early and pre-school education (curriculum, collaboration with parents, observation, monitoring and assessment of child development, documentation of training - educational process, etc.).

HELENA PEJNOVIĆ, has a master's degree in early and preschool education (graduated from University of Rijeka, Croatia). She is currently working on professional development and hopes to one day become an active researcher in the field of early and preschool education, in the field of professional development of educators or in the field of transition and adaptation from kindergarten to school. She wrote two papers related to areas she would like to research in the future.

Analiza reforme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s posebnim fokusom na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi

Analysis of the Early Childhood Care and Education Reform in the Republic of Croatia with a Special Focus on the Development of Preschool Children's Communication Competences

Josip Miletić

*Sveučilište u Zadru, Odjek za kroatistiku
jmiletic@unizd.hr*

Sažetak

U Republici Hrvatskoj vodile su se burne medijske rasprave između strukovnih udruga i predstavnika prosvjetnih vlasti, odnosno resornoga ministarstva oko rješavanja viška i manjka kompetentnih kadrova u području obrazovanja. Posebice se intenzivna rasprava vodila oko pitanja viškova učitelja razredne nastave na tržištu te mogućnosti njihova zbrinjavanja preusmjerenjem u rad u predškolske ustanove, čemu su se protivili sindikati i strukovne udruge odgojitelja predškolske djece. To svakako može imati dalekosežne posljedice na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi. Rasprave nisu prestale niti nakon usvajanja *Nacrta konačnoga prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Cilj je rada istražiti učinak zakonskih izmjena na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi. Analizirat će se relevantni odgojno-obrazovni dokumenti s ciljem utvrđivanja što konkretno nove zakonske izmjene donose u radu predškolskih ustanova, posebice u neposrednom radu s djecom. Usporednom analizom sveučilišnih kolegija na studiju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te učiteljskom studiju ustvrdit će se moguće stečene kompetencije odgojitelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja za rad u predškolskoj ustanovi. Terenskim istraživanjem ustvrdit će se stavovi odgojitelja predškolske djece i studenata učiteljskog studija o izmjenama i dopunama *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, kompetencijama za rad u predškolskim ustanovama te interesu budućih učitelja za rad u njima.

Ključne riječi: odgojitelji predškolske djece, predškolski odgoj i obrazovanje, reforma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, učitelji razredne nastave.

Summary

Heated media discussions were held in Croatia between professional associations and representatives of the educational authorities, i.e. the competent ministry, regarding the issue of the surplus and shortage of qualified personnel in the field of education. There was a particularly intense debate about the issue of surplus primary school class teachers and the possibility of offering them jobs in preschool institutions, which was opposed by unions and professional associations of preschool educators. This can certainly have far-reaching consequences on the development of preschool children's communication competences. The debates did not stop even after the adoption of the *Draft of the Final Proposal of the Law on Amendments to Preschool Education Act*. This paper aims to investigate the effect of legal changes on the development of preschool children's communication competences. Relevant educational documents will be analyzed to determine what precisely the new legal changes refer to in the work of preschool institutions, especially in direct work with children. A comparative analysis of university courses included in the study programs of early childhood education and care and

initial teacher education will confirm the possible acquired competences of preschool educators and primary education teachers for work in preschool institutions. Field research will confirm the views of preschool teachers and students of teacher education regarding amendments to the *Preschool Education Act*, competences for working in preschool institutions, and future teachers' interest for such jobs.

Keywords: class teachers, early childhood education and care reform, preschool education, preschool educators.

1. Uvod

Reforma svakoga društvenog segmenta uobičajeno izazove brojne polemike dionika, odnosno zainteresiranih strana čije će sudbine dugoročno promijeniti. Kad je po srijedi reforma odgojno-obrazovnog sustava onda su tenzije izrazito naglašene, posebice kad je riječ o promjenama koje će se odraziti na najmlađe polaznike obrazovne vertikale, na djecu vrtičke i predškolske dobi.

Prema podacima Državnoga zavoda za statistiku u akademskoj godini 2020./2021. program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj izvodio se u 1.697 objekata, od čega su 1.524 objekta dječji vrtići i 173 druge pravne osobe (osnovne škole, igraonice u knjižnici ili druge ustanove ili udruge) te je nekim programom predškolskog odgoja i naobrazbe bilo obuhvaćeno 137.452 djece, a od toga redovitim programom bilo je obuhvaćeno 125.410 djece. Programom predškole bilo je obuhvaćeno 9.996 djece, a kraćim programom 2.046 djece. (Državni zavod za statistiku, 2021., prema Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022: 16). Radi se zaista o ogromnom broju djece. Pridoda li se tomu članove njihovih obitelji, koji su najzainteresiraniji za njihov razvoj i napredovanje, te odgojitelje predškolske djece i stručne službe koje s njima rade na ostvarivanju toga cilja riječ je o nezanemarivom društvenom segmentu čije se mišljenje mora čuti i uvažiti.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske 31. ožujka 2022. godine donijelo je *Nacrt konačnog prijedloga Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, a Hrvatski sabor usvojio ga je 13. svibnja 2022. godine. Prije i nakon toga u javnosti su se vodile burne rasprave o kvaliteti predloženih promjena zakonskih rješenja te o njihovim dugoročnim posljedicama. Dok su predstavnici sindikata i strukovnih udruga odgojitelja predškolske djece u medijskim istupima u javnosti i na organiziranim prosvjedima osporavali njegovu kvalitetu i ukazivali na negativne dugoročne posljedice devastiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, predstavnici resornoga ministarstva odlučno su branili svoja predložena zakonska rješenja.

U strateškom cilju 2. „Obrazovani i zaposleni ljudi“ *Nacionalne razvojne strategije Republike Hrvatske do 2030. godine*, poglavlje Unaprjeđenje visokog obrazovanja, navedeno je sljedeće: „Provodit će se mjere kojima će se upisna politika usklađivati s potrebama razvoja tržišta rada, gospodarstva i društva te koje će olakšati cjeloživotno učenje osobama na tržištu rada svih dobnih skupina. Za ostvarivanje bolje povezanosti tržišta rada i visokog obrazovanja poticat će se uvođenje programa za stjecanje dodatnih multi- i interdisciplinarnih kompetencija tijekom studija izrađenih u skladu s potrebama poslodavaca, ali i mogućnosti personalizacije studijskog programa. Posebno će se poticati stjecanje relevantnih vještina kroz praktični rad i stručnu praksu kao sastavni dio studijskih programa. Razvijat će se aktivnosti profesionalnog

usmjeravanja uz praćenje zapošljivosti osoba s kvalifikacijama.“ (*Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine*, Narodne novine, 13/2021)

Analizom niza dokumenata kojima je reguliran sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj utvrdit ćemo koje važne novine donose nedavno usvojene izmjene i dopune Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju. Budući da je u medijskim istupima obiju strana sukobljenih argumentima bilo riječi o tome da u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji manjak od 5 000 odgojitelja predškolske djece (Okić, Šaponja, Mihaljević, 2022), a istodobno se na tržištu rada pojavljuje višak od 3 000 zaposlenika učitelja razredne nastave (Hina, 2022), terenskim ćemo istraživanjem utvrditi stavove odgojitelja predškolske djece i studenata završnih godina razredne nastave o mogućnosti zapošljavanja učitelja razredne nastave u odgojno-obrazovne ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao jednom od načina rješavanja toga disbalansa na obrazovnom tržištu. Utvrđivat će se stavovi tih skupina ispitanika i o drugim relevantnim pitanjima iz područja rada s djecom predškolske dobi te njihove procjene najnovijih izmjena i dopuna zakonskih rješenja iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Analizom sveučilišnih kolegija utvrdit će se programske razlike studija za stjecanje kompetencija tih dvaju srodnih, ali ipak različitih odgojno-obrazovnih zanimanja.

2. Zakonski okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj uređen je *Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju*¹ te nizom podzakonskih akata. Riječ je o sljedećim dokumentima: *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*², *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*³, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*⁴ i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*⁵.

U *Nacrtu konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*⁶ obrazloženi su razlozi zbog kojih se predlaže donošenje zakonskih izmjena. Napominje se da je Odbor za obrazovanje Vijeća Europske unije svim zemljama članicama odredio prioritet posebne skrbi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u razdoblju od 2014. do 2020. godine te njegovo uređivanje u sklopu obrazovnih politika svih zemalja članica Europske unije, a u okviru Europa 2020. nastojalo se postići referentne vrijednosti na europskoj razini do 2020. s ciljem da najmanje 95 % djece sudjeluje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Osim toga, ističe se da je Rezolucijom Vijeća Europske unije o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire (2021. - 2030.) predloženo sudjelovanje djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju do 2030. najmanje 96 % u dobi od tri godine do uključivanja u obvezno osnovnoškolsko obrazovanje. Republika Hrvatska, kao i ostale članice Europske unije, složila se je u postavljanju toga zahtjevnog cilja i prihvatila obvezu njegove

¹ Narodne novine, br. 10/97., 107/07., 94/13. i 98/19., 57/22.

² Narodne novine, br. 63/08. i 90/10.

³ Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, br. 7-8/91 od 18 lipnja 1991.

⁴ Narodne novine, broj 5/15.

⁵ Narodne novine, br. 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. - ispravak, 90/11., 16/12., 86/12., 94/13., 152/14., 7/17., 68/18., 98/19. i 64/20.

⁶ Vlada Republike Hrvatske: 31. ožujka 2022.

realizacije (Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022).

Valja istaknuti da su sve te europske direktive inkorporirane i u nacionalne strateške dokumente. Tako se, primjerice, u *Nacionalnoj razvojnoj strategiji Republike Hrvatske do 2030. godine*⁷, u strateškom cilju 2. Obrazovani i zaposleni ljudi, ističe da će „u narednome razdoblju pristupačnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svakom djetetu radi ostvarivanja prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje od najranije dobi biti temeljni cilj koji proizlazi iz prava djece na brigu i jednak razvoj, ali i iz znanstvenih dokaza da se sustavan, siguran i cjelovit razvoj djece postiže njihovim ranim uključivanjem u predškolske ustanove. Dostupnost kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja svakom djetetu pretpostavlja smanjivanje regionalnih razlika u kvaliteti i cijeni predškolskog odgoja, dovoljan broj odgojitelja te njihov daljnji profesionalni razvoj, dogradnju postojećih te izgradnju novih vrtića, kao i osiguravanje standarda kvalitete, kako bi se svakom djetetu u Hrvatskoj osigurao kvalitetan odgoj i obrazovanje od najranije dobi, a obiteljima pomoglo u odgoju i obrazovanju njihove djece u sve zahtjevnijem životnom okruženju.“ (Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine, 2021) Navedena strategija u *Prioritetima provedbe na području obrazovne politike* ističe ponajprije: „povećanje pristupačnosti visokokvalitetnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svakom djetetu radi ostvarivanja prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje od najranije dobi i osiguravanja standarda kvalitete i resursa za podršku djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti“ (Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine, 2021). Sukladno *Nacionalnoj razvojnoj strategiji do 2030. godine* „obuhvat djece od četvrte godine do početka obveznog obrazovanja (predškolski odgoj i obrazovanje) trebalo bi se povećati na 97 %“ (Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022).

Programi predškolskog odgoja i obrazovanja, osim u vrtićima, izvode se i u drugim ustanovama i organizacijama, posebice kad je riječ o izvođenju programa predškole. Uglavnom se realiziraju još u osnovnim školama, ali kraće programe predškolskog odgoja mogu izvoditi i druge pravne osobe, poput udruga, poduzeća, knjižnice itd. Razmotre li se zacrtani i ostvareni rezultati europskih i nacionalnih obrazovnih politika, razvidno je da oni tek djelomično zadovoljavaju. Statistički podatci govore da je u desetljeću od akademske godine 2010./2011. do 2019./2020. registrirano 205 novih ustanova u kojima se provode programi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Znači da je od početnih 1.494 objekta u akademskoj godini 2011./2012., njihov broj u akademskoj godini 2019./2020. narastao na 1 699 objekata. Sljedeće akademske godine 2021./2022., prema podacima iz elektroničke baze e-vrtići, registrirano je još 112 novih objekata, odnosno došlo se do brojke od 1 799 objekata namijenjenih isključivo za izvođenje redovitih programa i programa predškole te još 11 centara i 1 područni objekt s posebnim programima za djecu s teškoćama u razvoju. Među objektima namijenjenim za izvođenje redovitih programa i programa predškole bilo je 675 matičnih dječjih vrtića i 1 022 područna objekta, 82 matične škole i 20 područna škola. Proporcionalno povećanju broja odgojno-obrazovnih objekata, povećavao se i broj djece uključene u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od početnoga broja djece od 125 166 u akademskoj godini 2011./2012. u akademskoj godini 2019./2020. u predškolske ustanove upisano je 139 682 djece, što je povećanje od 14 516 djece u sustavu. Sljedeće je akademske godine 2020./2021. u redoviti sustav predškolskog odgoja i obrazovanja i program predškole bilo uključeno 130 883 djece, a

⁷ Narodne novine, broj 13/21.

u 2021./2022. uključeno je 131 960 djece (MZO, e-vrtići, veljača 2022., prema Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022). Dakle, ipak nešto manje nego dvije godine ranije. Općenito, uključenost djece u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja još je uvijek daleko od zadovoljavajućega. To potvrđuje i podatak da je većina djece uključene u predškolske ustanove u dobi od tri godine do polaska u školu, što čini svega 83,1 % djece (Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022), što je daleko ispod postavljenih ciljeva u europskim i domaćim obrazovnim strateškim dokumentima.

3. Analiza sveučilišnih kolegija na studiju za učitelje i studiju za odgojitelje

Valja napomenuti da je u okviru HKO projekta Inoviranje programa učiteljskih i odgojiteljskih studija primjenom HKO-a (Inputs), koji je trajao tri godine, od 22. ožujka 2019. do 16. ožujka 2022., među ostalim, razvijen prijedlog standarda zanimanja: učitelj primarnog obrazovanja u skladu s HKO-om, unaprijeđeni studijski programi: preddiplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, diplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, Integrirani preddiplomski i diplomski Učiteljski studij. (Web stranica Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru)

Na primjeru analize ponuđenih kolegija studija za odgojitelje i studija za učitelje na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru predočit ćemo razliku stečenih kompetencija odgojitelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja za rad u predškolskoj ustanovi.

Na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru u akademskoj godini 2022./23. izvode se Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij (2022.), Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Sveučilišni preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na tom sveučilišnom odjelu studenti mogu izabrati obvezne module Hrvatski jezik i književnost ili Likovna kultura, što znači da imaju relativno više sadržaja iz toga područja koje odaberu. Analizom sveučilišnih kolegija utvrdit će se programske razlike studija za stjecanje kompetencija tih dvaju srodnih, ali ipak različitih odgojno-obrazovnih zanimanja.

U prvom semestru studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sluša se kolegij *Opća pedagogija*, dok se na učiteljskom studiju sluša *Uvod u pedagogiju*. Syllabusi su tih dvaju kolegija identični. Na oba studija slušaju se kolegiji *Uvod u razvojnu psihologiju* i *Kineziološka kultura I* koji se također sadržajno ne razlikuju. Na kolegiju *Hrvatski jezik I* na studiju za odgojitelje obrađuje se fonologija i morfologija, dok na učiteljskom studiju taj kolegij uključuje samo fonologiju. Kolegij *Strani jezik I* budući odgojitelji slušaju jedan sat predavanja i dva sata vježbi, a budući učitelji dva sata predavanja i jedan sat vježbi. Na studiju ranog i predškolskog odgoja slušaju se obvezni kolegiji *Dijete i računalo* te *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja I*, kojih na učiteljskom studiju nema. Učitelji slušaju kolegij *Uvod u pedagogiju*. Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za jedan od tri ponuđena izborna kolegija: *Dramska radionica*, *Informatička pismenost* i *Komunikacijske vještine odgojitelja*. Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđeni su izborni kolegiji *Suradnja vrtića i škole* i *Zborni pjevanje 1*.

U drugom semestru na kolegiju *Hrvatski jezik II* na studiju za odgojitelje obrađuje se sintaksa i leksikologija, dok na učiteljskom studiju taj kolegij uključuje samo morfologiju. Kolegij *Engleski jezik II*, kao i u prvom semestru, odgojitelji slušaju jedan sat predavanja i dva sata vježbi, a učitelji dva sata predavanja i jedan sat vježbi. Jedni i drugi slušaju kolegij *Kineziološka kultura II*. Na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Obiteljska pedagogija*, dok se na učiteljskom studiju taj kolegij sluša u četvrtom semestru. Na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Dječja psihologija*, a na učiteljskom studiju *Psihologija djetinjstva*. Nema znatnih sadržajnih razlika syllabusa. Budući odgojitelji slušaju kolegij *Notno pismo*, a studenti učiteljskog studija u trećem semestru kolegij *Osnove teorije glazbe*. Samo na studiju za odgojitelje slušaju se obvezni kolegiji *Dijete i jezik, Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja II* i *Stručna praksa I*. Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za jedan od tri ponuđena izborna kolegija: *Obitelj u riziku, Vizualna pismenost* i *Baština*. Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđen je izborni kolegij *Partnerstvo obitelji i škole*.

U trećem semestru na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Psihologija učenja i poučavanja*, dok budući učitelji u trećem semestru slušaju kolegij *Psihologija učenja*, a u šestom semestru kolegij *Psihologija poučavanja*. Dakle kod učitelja je dvostruko više psihologije vezane za područje učenja i poučavanja jer je za sve navedene kolegije predviđeno po dva sata predavanja i jedan sat vježbi. Na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Pedagogija djece s posebnim potrebama I*, dok se na učiteljskom studiju u šestom semestru sluša kolegij *Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama*. Nema znatnih sadržajnih razlika syllabusa. Budući odgojitelji slušaju kolegij *Žanrovi u dječjoj književnosti*. Na učiteljskom studiju istoimeni se kolegij sluša u petom semestru. Slična je situacija i s kolegijem *Glazbena kultura*, kojega odgojitelji slušaju u drugom a učitelji u četvrtom semestru. Kolegij *Likovna kultura* budući odgojitelji slušaju u drugom semestru, dok učitelji kolegije *Likovna kultura I* i *Likovna kultura 2* slušaju u četvrtom, odnosno petom semestru. Naravno, učitelji slušaju dvostruko više sadržaja iz toga područja jer se svi ti kolegiji izvode po dva sata predavanja i jedan sat vježbi. Odgojitelji slušaju kolegij *Vokalno-instrumentalni praktikum I*, a budući učitelji u petom semestru kolegij *Glazbeni praktikum I*. Odgojitelji slušaju kolegij *Kineziologija*, a učitelji *Kineziološka kultura 3*. Samo na studiju za odgojitelje nude se obvezni kolegiji *Zaštita zdravlja i njega predškolskog djeteta* i *Stručna praksa II*. Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za jedan od tri ponuđena izborna kolegija: *Rad s Orffovim instrumentima, Vizualne komunikacije* i *Rad s darovitom djecom*. Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđeni su izborni kolegiji *Odabrana područja psihologije obitelji i roditeljstva* i *Nasilje nad i među djecom*.

U četvrtom semestru na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Matematička kultura*, dok se na učiteljskom studiju slušaju kolegiji *Matematika 1, Matematika 2, Matematika 3* i *Matematika 4* od prvoga do četvrtoga semestra. Razlika u sadržajima koje slušaju odgojitelji i učitelji iz matematičkoga područja još je i veća apostrofira li se da odgojitelji kolegij *Matematička kultura* slušaju jedan sat predavanja i jedan sat vježbi, dok studenti spomenute kolegije na učiteljskom studiju slušaju po dva sata predavanja i jedan sat vježbi. Budući odgojitelji slušaju kolegij *Pedagogija djece s posebnim potrebama II*, dok budući učitelji u šestom semestru slušaju kolegij *Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama*. Nema znatnih sadržajnih razlika syllabusa. Odgojitelji slušaju kolegij *Hrvatska dječja književnost*. Istoimeni kolegij učitelji slušaju u šestom semestru. Na učiteljskom studiju sluša se kolegij *Lutkarstvo i scenska kultura I*. Odgojitelji slušaju i kolegij *Vokalno-instrumentalni praktikum II*, dok učitelji kolegij *Glazbeni praktikum 2* slušaju u šestom semestru. Samo na studiju za odgojitelje slušaju se obvezni kolegiji: *Likovna metodika u integriranom kurikulumu I, Kineziološka metodika u*

integriranom kurikulu I, Integrirani kurikul ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i Stručna praksa II. Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za jedan od tri ponuđena izborna kolegija: *Dječje likovno stvaralaštvo, Prirodni oblici kretanja i Dječje glazbeno stvaralaštvo.* Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđeni su izborni kolegiji *Zborna pjevanje 4, Lutkarstvo i Slikovnica.*

U petom semestru na studiju za odgojitelje sluša se kolegij *Lutkarstvo i scenska kultura II,* dok se na učiteljskom studiju sluša kolegij *Scenska kultura.* Samo na studiju za odgojitelje slušaju se obvezni kolegiji: *Alternativne koncepcije u predškolskom odgoju, Likovna metodika u integriranom kurikulu II, Glazbena metodika u integriranom kurikulu I, Kineziološka metodika u integriranom kurikulu II, Jezično-komunikacijski integrirani kurikul i Stručna praksa III.* Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za jedan od tri ponuđena izborna kolegija: *Estetika prostora predškolske ustanove, Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove te Dječje stvaralaštvo u pokretu.*

U šestom semestru na studiju za odgojitelje i studiju za učitelje slušaju se kolegiji *Medijska kultura i Metodologija završnog rada.* Samo na studiju za odgojitelje slušaju se obvezni kolegiji: *Metodologija istraživanja u predškolskom odgoju, Glazbena metodika u integriranom kurikulu II, Istraživačko-spoznajni integrirani kurikul i Stručna praksa III.* Na studiju za odgojitelje studenti se odlučuju za dva od pet ponuđenih izbornih kolegija: *Engleski kao jezik struke, Povijest budućnosti, Dječja prava, Rad s djecom s poremećajima u ponašanju i Hrvatska usmena književnost za djecu.* Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđen je izborni kolegij *Poetika moderne bajke.*

Na diplomskom studiju za odgojitelje i završnim godinama studiju za učitelje fokus je na metodikama i stručnoj praksi. U prvom semestru diplomskoga studija za odgojitelje u modulu općih predmeta sluša se kolegij *Priroda i dijete.* U pedagojsko-psihologijskom i metodičkom modulu predviđeni su kolegiji *Nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Psihologija dječje igre, Inkluzivni odgoj i obrazovanje te Psihologija obitelji i roditeljstva.* Studenti biraju dva izborna predmeta u svakom semestru, od kojih mora biti jedan s popisa ponuđenih u modulu izbornih predmeta s matičnog studija. U prvom su semestru diplomskoga studija za odgojitelje ponuđeni sljedeći izborni kolegiji: *Projektni oblik rada u dječjem vrtiću, Matematičke igre, Slikovnica i kultura čitanja u ranoj i predškolskoj dobi te Hrvatska glazbena baština.* Među obveznim kolegijima učiteljskog studija riječ je isključivo o metodikama predmeta razredne nastave i odabranog modula te kolegij *Stručno pedagoška praksa 3.* Učiteljima je, među ostalim, ponuđen izborni kolegij *Rad s darovitim učenicima.*

U drugom semestru diplomskoga studija za odgojitelje u modulu općih predmeta slušaju se kolegiji *Kultura duha i Svjetska dječja književnost.* U pedagojsko-psihologijskom i metodičkom modulu predviđeni su kolegiji *Pedagoško vođenje i upravljanje predškolskim ustanovama, Muzejska pedagogija i Dramski odgoj.* U modulu praktičnih kompetencija predviđena je *Stručna praksa I.* Ponuđeni su sljedeći izborni kolegiji: *Programi i oblici rada s darovitim djecom u vrtiću, Suvremene teorije u dječjoj književnosti, Ekologija i Pozitivna psihologija.* Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđeni su izborni kolegiji *Odabrana poglavlja iz kognitivne psihologije i Specifične teškoće učenja.* Oba su kolegija usmjerena na rad s učenicima. Među obveznim kolegijima učiteljskog studija riječ je isključivo o metodikama predmeta razredne nastave i odabranog modula te kolegij *Stručno pedagoška praksa 4.*

U trećem semestru diplomskoga studija za odgojitelje u modulu općih predmeta slušaju se kolegiji *Uvod u vjerojatnost i statistiku* te *Hrvatski jezik akademske komunikacije*. U pedagojsko-psiholojskom i metodičkom modulu predviđeni su kolegiji *Akcijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, *Cjelovito profesionalno obrazovanje* i *Kurikulum predškole*. Ponuđeni su sljedeći izborni kolegiji: *Dječja likovnost i muzej*, *Sportski programi za predškolsku djecu* i *Hrvatski dječji klasici*. Na učiteljskom studiju, među ostalim, ponuđeni su izborni kolegiji *Kineziterapeutski programi za učenike s teškoćama*, *Kurikulum predškole* i *Trening socijalnih vještina*. Među obveznim kolegijima učiteljskog studija riječ je isključivo o metodikama predmeta razredne nastave i *Metodologiji istraživanja u odgoju i obrazovanju*.

U četvrtom semestru diplomskoga studija za odgojitelje u modulu općih predmeta sluša se kolegij *Akademski diskurs na engleskom jeziku*. U pedagojsko-psiholojskom i metodičkom modulu predviđen je kolegij *Profesionalne kompetencije odgojitelja*. U modulu praktičnih kompetencija predviđena je *Stručna praksa II*. U modulu izbornih predmeta ponuđeni su sljedeći kolegiji: *Novi mediji i kreativne prakse*, *Odabrane teme iz pedagogije slobodnog vremena*, *Ritmičke i plesne strukture u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, *Prostor, vrijeme, identitet* i *Cjelovit pristup zdravlju djeteta*.

Iz usporedbe ponuđenih kolegija studija za odgojitelje i studija za učitelje možemo zaključiti da uz određeni broj identičnih (*Uvod u razvojnu psihologiju*, *Kineziološka kultura I*, *Obiteljska pedagogija*) ili sadržajno jako sličnih kolegija (*Dječja psihologija*, *Psihologija djetinjstva*, *Opća pedagogija*, *Uvod u pedagogiju*, *Pedagogija djece s posebnim potrebama I*, *Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama*), postoji veliki broj potpuno različitih kolegija koje slušaju budući odgojitelji predškolske djece, a koji budućim učiteljima primarnog obrazovanja nisu ponuđeni zbog koncepcije njihova studija. Riječ je prije svega o različitoj stručnoj praksi koja se odvija u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama i s djecom različite dobi. Dok polaznici studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja praksu obavljaju u dječjim vrtićima, studenti učiteljskog studija na hospitacije odlaze u osnovnu školu. Metodički kolegiji na učiteljskom studiju usmjereni su stjecanju kompetencija izvođenja nastave nastavnih predmeta u primarnom obrazovanju pa su im ponuđeni obvezni kolegiji *Metodika hrvatskog jezika 1 (2, 3)*, *Metodika matematike 1 (2, 3)*, *Metodika prirode i društva 1 (2, 3)*, *Metodika likovne kulture 1 (2, 3)*, *Metodika glazbene kulture 1 (2, 3)* i *Kineziološka metodika 1 (2, 3)*. S istom su svrhom osmišljeni obvezni i izborni kolegiji na učiteljskom studiju pa su im ponuđeni kolegiji poput *Prirodoslovlje*, *Pregled svjetske povijesti*, *Geografija*, *Norme hrvatskog standardnog jezika*, *Pregled povijesti hrvatskog naroda* i tomu slično.

S druge strane, u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi nema elemenata školifikacije pa su budućim odgojiteljima ponuđeni metodički kolegiji *Likovna metodika u integriranom kurikulumu I (II)*, *Kineziološka metodika u integriranom kurikulumu I (II)*, *Glazbena metodika u integriranom kurikulumu I (II)*, *Jezično-komunikacijski integrirani kurikulum*. Čitav je niz posebnih kolegija na studiju za odgojitelje iz svih modula. Ponuđeni su im kolegiji *Metodologija istraživanja u predškolskom odgoju*, *Integrirani kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, *Kurikulum predškole*, *Alternativne koncepcije u predškolskom odgoju*, *Zaštita zdravlja i njega predškolskog djeteta*, *Rad s darovitom djecom*, *Psihologija dječje igre*, *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*, *Psihologija obitelji i roditeljstva*, *Projektirani oblik rada u dječjem vrtiću*, *Matematičke igre*, *Slikovnica i kultura čitanja u ranoj i predškolskoj dobi*, *Pedagoško vođenje i upravljanje predškolskim ustanovama*, *Muzejska pedagogija*, *Akcijska istraživanja u*

ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, *Cjeloživotno profesionalno obrazovanje, Profesionalne kompetencije odgojitelja* itd. Slična je situacija i s izbornim kolegijima. Budući odgojitelji predškolske djece mogu birati kolegije poput *Sportski programi za predškolsku djecu, Novi mediji i kreativne prakse, Rad s djecom s poremećajima u ponašanju, Odabrane teme iz pedagogije slobodnog vremena, Ritmičke i plesne strukture u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, Cjelovit pristup zdravlju djeteta, Pozitivna psihologija, Programi i oblici rada s darovitom djecom u vrtiću, Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove*. Kod budućih učitelja može se primjerice slušati izborni kolegij *Partnerstvo obitelji i škole*. Također se kolegijem *Kurikulum predškole* budući učitelji mogu upoznati tek kao s izbornim predmetom. Jako je malo takvih izbornih kolegija koji su ponuđeni budućim učiteljima, a koji se mogu dovesti u vezu s radom u školi i u ustanovi predškolskog odgoja i obrazovanja, kao što su primjerice *Rad s darovitim učenicima*, kojega budući odgojitelji slušaju kao obvezni predmet.

Usporedba je studija za odgojitelje i studija za učitelje pokazala veliku razliku obveznih i izbornih kolegija, koja se očituje u svim modulima, od općih predmeta, pedagogijsko-psihologijskog modula, integriranoga metodičkog modula, modula izbornih kolegija, uključujući dakako različitu metodičku praksu iz modula praktičnih kompetencija. S obzirom na to možemo zaključiti da učitelji primarnog obrazovanja nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi te bi im prije rada u predškolskoj ustanovi trebalo osigurati opsežno dodatno doškolovanje koje bi uključivale niz obveznih i izbornih kolegija te obveznu stručnu praksu u odgovarajućoj ustanovi.

4. Metodologija istraživanja

Kako bismo analiziranu problematiku potpunije obradili, odlučili smo provesti terensko istraživanje. Predmet su istraživanja stavovi odgojitelja predškolske djece i studenata razredne nastave o provedenoj reformi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Glavni je cilj istraživanja ustvrditi koliko su odgojitelji predškolske djece i budući učitelji razredne nastave, odnosno studenti završnih godina učiteljskog studija upoznati s provedenom reformom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, koja, među ostalim, daje mogućnost zapošljavanja učitelja primarnog obrazovanja u predškolskim ustanovama.

Želi se doznati jesu li budući učitelji uopće zainteresirani raditi u predškolskim ustanovama. Znaju li odgojitelji predškolske djece i budući učitelji kojim konkretno kompetencijama trebaju ovladavati djeca nakon pohađanja vrtića, odnosno programa predškole. Poštuje li se *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* u formiranju skupina djece u predškolskim ustanovama. Posebice se želi doznati stavove skupina ispitanika o tome može li osoba koja je završila učiteljski studij na odgovarajući način obavljati poslove odgojitelja predškolske djece.

Sudionici i vrijeme istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom jeseni 2022. godine na ustanovama za predškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Uzorak od 120 ispitanika činili su odgojitelji predškolske djece (N = 82) i studenti završnih godina učiteljskog studija (N = 38). Skupina ispitanika odgojitelja predškolske djece iz različitih je regija Republike Hrvatske. Studenti učiteljskoga studija

polaznici su sljedećih visokoškolskih ustanova: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Odsjek za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu.

Instrumenarij

Za ispitivanje stavova obiju skupina ispitanika pripremili smo anketne upitnike. Anketni upitnik za odgojitelje predškolske djece sastojao se od sedam pitanja zatvorenog tipa i pet pitanja otvorenog tipa. Dva su pitanja zatvorenog tipa trebali dodatno pojasniti. Anketni upitnik za studente učiteljskog studija sastojao se od šest pitanja zatvorenog tipa i dva pitanja otvorenog tipa. Svih pet pitanja zatvorenog tipa trebali su dodatno pojasniti.

Postupak

U istraživanju je provedeno anketiranje dviju skupina ispitanika. Svaka je skupina ispunjavala odgovarajući anketni upitnik. Na e-adrese ispitanika poslani su *online* upitnici. Odgojiteljima predškolske djece *online* upitnike na e-adrese slali su predstavnici strukovnih sindikata i strukovnih udruga odgojitelja predškolske djece. Studentima učiteljskoga studija *online* upitnike slali su njihovi profesori. Ispunjene ankete skupljane su u zajedničku poveznicu.

Rezultati i rasprava

Posebno ćemo analizirati stavove različitih skupina ispitanika. Započet ćemo analizom odgovora odgojitelja predškolske djece.

4.1. Odgojitelji predškolske djece

Odgovarajući na prvo pitanje ispitanici su trebali procijeniti koje bi se novine predložene izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju mogle dugoročno negativno odraziti na kvalitetu rada s djecom predškolske dobi.

Većina ispitanika nezadovoljna je time što nova zakonska rješenja omogućavaju zapošljavanje učitelja razredne nastave u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te, po njihovu mišljenju, predviđaju nedovoljno zahtjevne uvjete stjecanja kvalifikacija za te nekvalificirane kadrove: *nestručan kadar, uvođenje učitelja razredne nastave u rad vrtića; mogućnost učitelja da steknu zvanje odgojitelja bez obaveze pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita; nekvalificiran kadar zaposlen na radnom mjestu odgojitelja, nedovoljni uvjeti dokvalifikacije; mogućnost rada nestručnog osoblja (prekvalifikacija u 'instant' obliku); rad nestručnih osoba u dječjem vrtiću znatno bi urušio kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; omogućavanje nestručnom kadru ulazak na mjesto odgojitelja u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Ukazuju i na nepridržavanje, odnosno redovito kršenje odredbi Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe: nepoštivanje i onako nepoštivanog DPS-a; Upisivanje djece s teškoćama u razvoju preko broja mimo državnog pedagoškog standarda i nedostatak trećeg odgojitelja; manjak stručnih suradnika; to što uvode da se za rad sa djecom s teškoćama mogu zaposliti pomoćnici sa srednjom školom (NE stručni kadar).*

Iz odgovora manjeg dijela ispitanika razvidno je da oni uopće ne razumije što nove zakonske izmjene donose: *povećanje broja djece po skupinama; izmjene DPS-a kojim se*

mijenja broj djece po skupinama; ukidanje DPS-a; nije propisan asistent za rad s djecom s teškoćama; diskriminacija po osnovi prednosti upisa s obzirom na dob djeteta. Naime, izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju uopće se ne mijenja Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, a kamoli da bi se ukidao. To mišljenje ispitanika vjerojatno se temelji na stavovima iznošenim u medijima prije donošenja aktualnih zakonskih rješenja te straha koji je vladao među članovima strukovnih udruga i sindikata da će reforma predškolskog odgoja i obrazovanja zahvatiti i promjene Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe. Daljnja analiza odgovora ispitanika pokazat će koliko se odredbe tog dokument uistinu poštuju u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama. Kad su u pitanju pomoćnici za rad s djecom s teškoćama, izmjene zakona donose uistinu ozbiljne promjene, o čemu će više riječi biti kasnije, ali se oni u svakom slučaju ne ukidaju.

Odgovarajući na drugo pitanje odgojitelji su predškolske djece trebali procijeniti koje bi novine predložene izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju mogle značajno unaprijediti kvalitetu rada s djecom predškolske dobi. Većina ispitanika rezolutno tvrdi da ih nema ili pak da ne zna za njih: *Ne.; Nikakve.; Ne baš.; Baš i ne.; Smatram kako donositelji zakona ignoriraju struku i ne uvažavaju argumente djelatnika i predstavnika predškolskog odgoja pa stoga ni nema značajnih pozitivnih novina u prijedlogu zakona.; Ne jer ih donose osobe koje nisu bile u direktnom radu sa djecom te nisu kompetentni za bilo kakve izmjene i dopune.; Nove izmjene su kompromis, priznanje da je nastao kolaps u sustavu, pa se poduzimaju vatrogasne mjere.*

Znatno je manje istaknuto pozitivnih zakonskih promjena nego li je u odgovoru na prvo pitanje: *da se država uključi u sufinanciranje predškolskog odgoja i obrazovanja; uključivanje države u financiranje članak 50 a; Donošenje uredbe kojom bi se financijski pomoglo od strane države za fiskalnu održivost dječjih vrtića., Izjednačavanje radnih prava na razini države.; čl. 24a, dakle mogućnost zapošljavanja trećeg odgojitelja ili pomoćnika za djecu s teškoćama, zatim uvjeti za članove upravnog vijeća, produljenje mandata ravnatelja; 3. odgojitelj u skupini.*

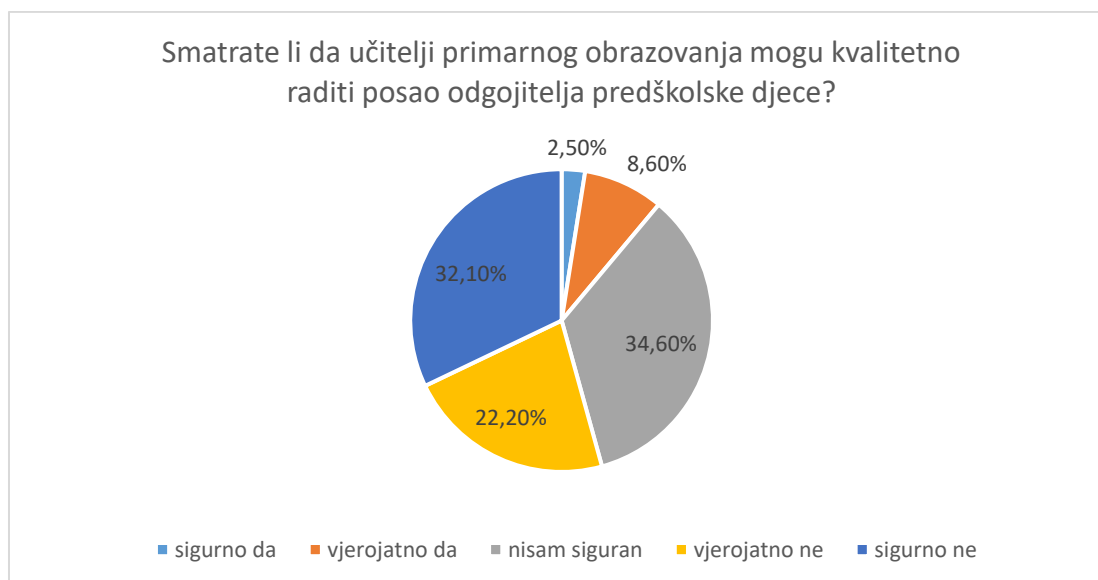
Odgovarajući na prvo pitanje ispitanici su izrazili nezadovoljstvo novim zakonskim rješenjima koja omogućavaju zapošljavanje učitelja razredne nastave u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog toga su trebali istaknuti ključne kompetencije odgojitelja predškolske djece u odnosu na ostale prosvjetne radnike a koje su presudne za kvalitetan rad s djecom predškolske dobi. Ističu sljedeće: *Sposobnost odgovaranja na neodgodive iste/slične potrebe djece u specifičnom trenutku, rana detekcija i intervencija u odnosu na djecu s posebnim potrebama, podrška roditeljima pri ulasku u 1. stepenicu odgoja i obrazovanja djece.; Kompetencije iz područja predškolske pedagogije, psihologije i metodike rada s predškolskom djecom.; Odgojitelj treba imati kvalitetnu komunikaciju i suradnju s djecom, roditeljima i kolegama suradnicima, znati se približiti djetetu, prepoznati i zadovoljavati djetetove potrebe, slijediti djetetove interese, biti fleksibilan, kreativan, znati kvalitetno organizirati prostorno-materijalno okruženje, biti empatičan, uvažavati svako dijete te iste vrijednosti razvijati i kod djece. Odgojitelji su s djetetom u najvažnijim godinama njegovog razvoja te je važno u tom periodu djeci pružiti prave uvjete i poticaje za razvoj.; Kvalitetno obrazovanje na studijima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje značilo je stjecanje kompetencija s djecom rane i predškolske dobi zbog mogućnosti učenja različitih pristupa i koncepcija u suvremenom kurikulumu, bez stroge strukture kurikuluma u kojem je igra dobila značenje nenasilnog i vrlo kvalitetnog učenja i slobode dokumentiranja odgojno*

obrazovnog procesa.; Da je to POZIV a ne posao. Završena stručna sprema, položen državni stručni ispit, edukacije ...; Poznavanje ranog razvoja djece i poznavanje metodika. Životna odluka i poziv da se upravo za taj studij (i kasnije posao) opredijele, a ne neki drugi. Rad sa djecom te dobi je specifičan, a neodvojiv je i svakodnevni rad i komunikacija sa roditeljima i obiteljima te djece.; Poznavanje karakteristika i psihofizičkog razvoja predškolskog djeteta te metodologiju usvajanja znanja kod djece predškolske dobi.; Poznavanje razvoja i kompetencija djece rane i predškolske dobi, metode i strategije rada s djecom rane i predškolske dobi, planiranje, provedba i refleksija na provedeno s naglaskom na uočavanje kompetencija djece rane i predškolske dobi, zdravstvena skrb i postupak postupanja u situacijama kad treba pomoć djetetu rane i predškolske dobi, pristup djetetu, spuštanje na djetetovu razinu, suradnja i komunikacija s roditeljima (koja je potpuno drugačija od suradnje s roditeljima u školama).

Kao što smo mogli vidjeti, dobar je broj odgojitelja predškolske djece uz isticanje svojih ključnih kompetencija, među ostalim, istaknuo da je to poziv a tek onda posao za koji su se odlučili pa smo ih pitali za mišljenje mogu li oni koji su se odlučili za drugo odgojno-obrazovno zanimanje, učitelji primarnog obrazovanja, kvalitetno obavljati njihov posao (vidi grafikon 1).

Grafikon 1

Stavovi odgojitelja predškolske djece o kompetencijama učitelja primarnog obrazovanja za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja



Očekivano, s obzirom na dosadašnje odgovore, mali je broj ispitanika koji smatraju da učitelji primarnog obrazovanja mogu kvalitetno raditi njihov posao (2,50 % - sigurno da, 8,60 % vjerojatno da). Više od polovice uvjeren je da učitelji ne mogu kvalitetno odrađivati njihov posao (32,10 % - sigurno ne, 22,20 % - vjerojatno ne), dok trećina ispitanika ne može to sa sigurnošću prosuditi (34,60 %).

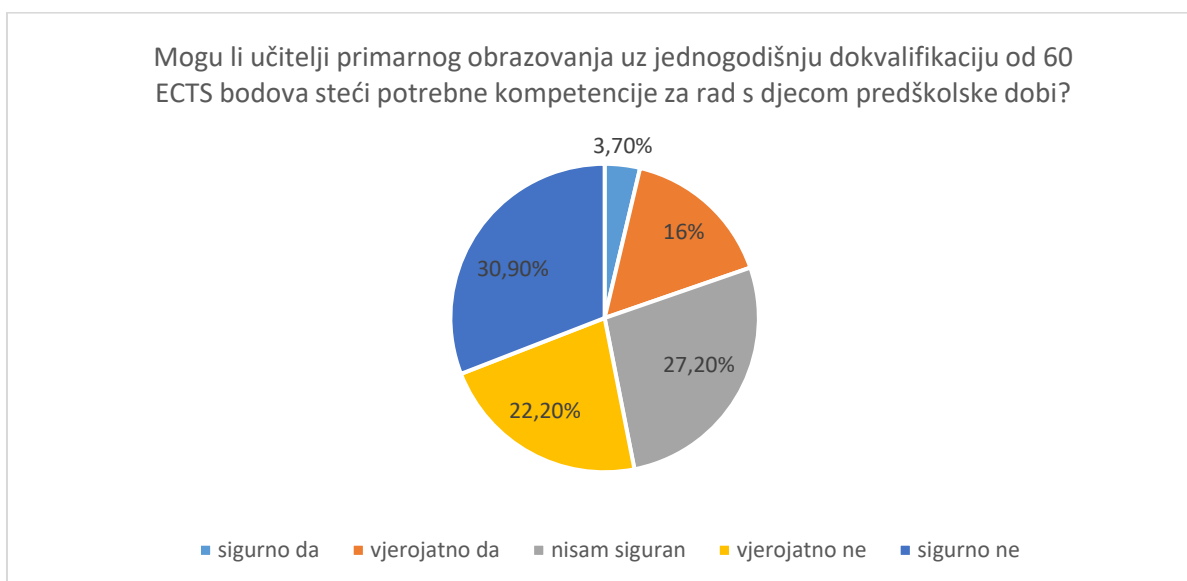
Zamolili smo ih da dodatno obrazlože svoje mišljenje. Izdvajamo sljedeće tipične odgovore: *učitelji i odgojitelji su potpuno dva različita zanimanja; metodike rada i dob djece za koju su se obrazovali su drugačije, uvjeti rada su drugačiji, a cjelokupno funkcioniranje i organizaciji rada vrtića u odnosu na školu je jednak samo u dijelu da odgajamo i obrazujemo,*

dok u praktičnom dijelu su to dvije različite struke; Pristup i metodika je u potpunosti drugačija, stav učitelja je drugačiji i naravno znanje i vještine koje oni stječu na fakultetu nemaju veze s predškolskim odgojem i obrazovanjem. Ne poznaju dob djece. Znači fali im osnovno a to je psihologija djece i razvojne zadaće te dobi.; Iako su zanimanja do neke mjere srodna ona su istovremeno različita u pristupu i metodama odgoju i obrazovanju s definitivno prenatlaženim djelovanjem na obrazovni aspekt pristupa djeci.; Ne razumijem uopće smisao zapošljavanja učitelja u vrtiću zbog nesrodnosti fakulteta, zbog različite prakse koja nema veze jedna s drugom, učitelji koji žele raditi u vrtiću neka prvo završe studij za odgojitelja.; Zato što nemaju ni jedan isti predmet na fakultetu kao mi. Ni jednu metodiku za djecu predškolske dobi.; Nisu za to kvalificirani niti educirani.; Obrazovali su se da rade sa starijom djecom, djecom koja su samostalna u puno toga. Većinom su to i učitelji koji imaju stav da su učitelji i da će za to biti plaćeni.; Zbog prije navedenih kompetencija koje im u njihovom zanimanju nisu usmjerene na rad s djecom od godinu dana pa do pred polazak u školu. Oni imaju sasvim drukčije planirani sistem rada s djecom starije dobi.; Metodike su različite i treba znati razumjeti djetetovu potrebu i stupanj mogućnosti. Tu fleksibilnost i znanje da kroz igru djeca usvoje znanje imaju samo odgajatelji.; Mislim da je totalno drugačiji pristup radu s djecom u školi i vrtiću. Iako su srodnog obrazovanja totalno su različiti. Kako ja ne mogu raditi u razredu jer nisam prošla njihovu metodiku, tako oni nisu prošli predškolsku. Ako žele na taj način zapošljavati neka naprave jedan studij za odgajatelje i učitelje sa svim metodikama pa će se svi moći zaposliti i u vrtiću i u školi.; Nemaju kompetencije potrebne za rad s predškolskom djecom, posebno one mlađe dobi.; Njih su učili kako da djeci predaju frontalno, a ne da djeca dođu do rješenja na kreativan način i da uče kroz igru slobodni i nenametnuti vođeni svojim interesom.; Kurikulumi i metode rada u školi i vrtiću su potpuno različiti, a školifikacija je potpuno neprimjerena i u suprotnosti s Nacionalnim kurikulumom za RPOO. Kao što možemo vidjeti, apostrofiraju nedostatak potrebnih kompetencija učitelja razredne nastave, što proizlazi iz različite naobrazbe, slušanja potpuno različitih sadržaja na sveučilištu, posebice kad su u pitanju metodički kolegiji, rad s djecom različite dobi kojima treba potpuno različito metodički pristupiti.

S obzirom na mišljenje da učitelji primarnog obrazovanja ne mogu kvalitetno raditi njihov posao zbog nedovoljnih kompetencija, pitali smo ih mogu li te potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi steći uz jednogodišnju dokvalifikaciju od 60 ECTS bodova (vidi grafikon 2).

Grafikon 2

Stavovi odgojitelja predškolske djece o kompetencijama učitelja primarnog obrazovanja nakon jednogodišnje dokvalifikacije



Evidentno je da najmanji broj ispitanika smatra da je jednogodišnja dokvalifikacija dovoljna da se nadoknadi studij predškolskog odgoja i obrazovanja. Takvih je manje od petine (sigurno da – 3,70 % i vjerojatno da – 16 %). Manje je neodlučnih nego u odgovoru na prethodno pitanje (27,20 %), dok više od polovice ispitanika smatra da učitelji primarnog obrazovanja niti nakon jednogodišnje dokvalifikacije ne mogu steći potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi (sigurno ne – 30,90 % i vjerojatno ne – 22,20 %).

Svoje stavove obrazlažu sljedećim tipičnim odgovorima: *Mislim da je to prekratko vrijeme da steknu sva znanja potrebna za rad u vrtiću.; Trebali bi polagati razliku godinu po godinu plus pripravnički staž.; Prekratko, potrebno je puno više znanja i prakse.; Naš studij je trajalo 3 godine plus jedna godina stažiranja. Nakon stažiranja dolazimo raditi i nismo toliko sigurni, svaki vrtić ima drugačiji koncept kako se radi i što im je bitno. Svaki odgojitelj na drugačiji način piše pedagošku dokumentaciju. Kada oni završe 1 godinu neće znati ništa.; U tako kratkom roku se ne može postići ono što se uči kroz naše školovanje.; Tako bi i svatko tko završi visokoškolsko obrazovanje bio "sposoban" za rad s predškolskom djecom. Ne mislim da je to "potrebna" kvalifikacija pogotovo stoga što je rad s djecom predškolske djece prvenstveno poziv, a onda i posao.; Teško je prebaciti se sa točno zadanog znanja, cilja na istraživanja novih mogućnosti, novih rješenja i pustiti dijete da vas vodi. Naročito kad se uzme u obzir poštivanje individualnosti svakog djeteta.; Obzirom da je odgojiteljima potrebno 5 godina da steknu potrebne kompetencije znači da učiteljima razredne nastave nikako nije dovoljna 1 godina dokvalifikacije.; Nije svaka osoba primjerena za rad s djecom predškolske dobi. Učitelji su odabrali sami završavajući svoje zanimanje da će raditi sa djecom starije dobi. I tu su u samom startu eliminirali rad s mlađom djecom. A to sto su neki primorani završiti i krenuti raditi kao odgojitelj to je zbog pomanjkanja posla, a ne njihove želje. I stoga smatram da takve osobe nikada neće biti adekvatne za rad s predškolskom djecom, a niti će svoje poslove kao odgojitelj kvalitetno odrađivati (svaka čast iznimkama).; Prekratko, potrebno je puno više znanja i prakse. U izrazitoj su manjini ispitanici koji misle da se jednogodišnjim doškolovanjem mogu steći potrebne kompetencije: Sve ovisi o osobi koja se osposobljuje i stvarnoj volji ući u*

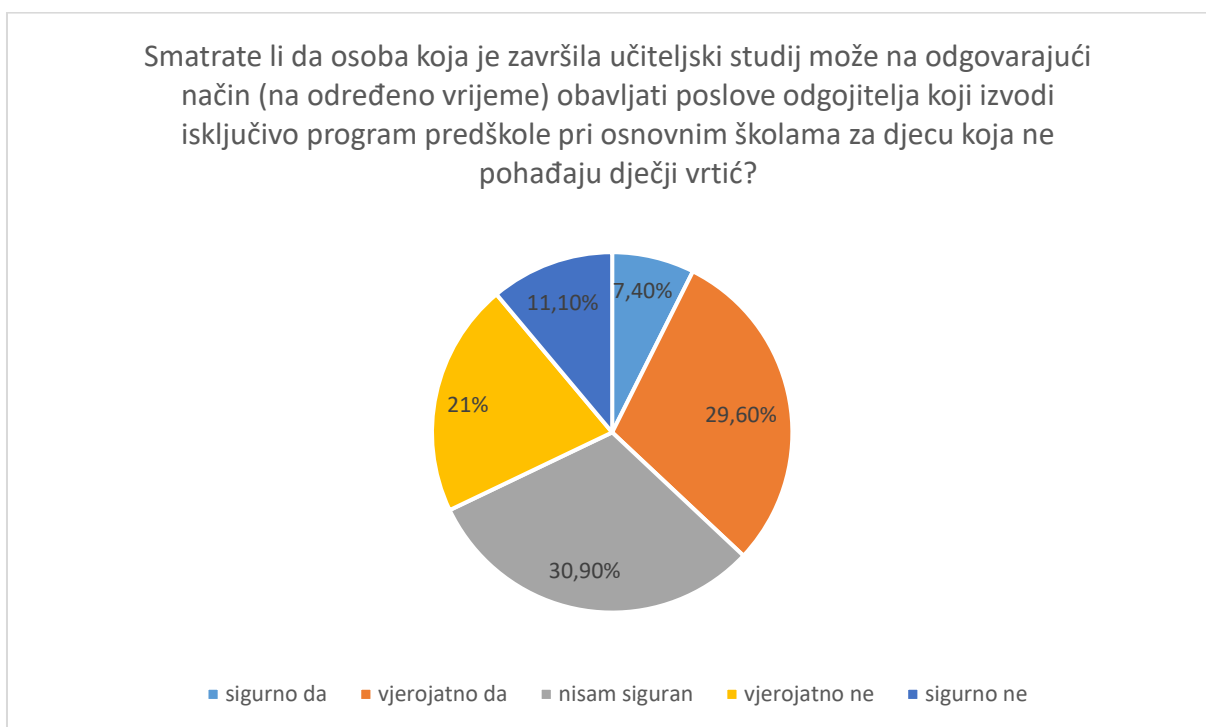
sustav koji primarno nije bio izbor.; Tijekom jedne godine mogli bi steći minimum vještina.; Ni mi kroz studij predškolskog odgoja nismo mislili niti znali koliko je to sveobuhvatan posao sve dok nismo došli u praksu. Kroz praksu se sve stigne naučiti ako si za to spreman, voljan i želiš to.; Zависи od kapaciteta osobe koja pohađa jednogodišnju dokvalifikaciju.

Kao što smo vidjeli, većina odgojitelja predškolske djece mišljenja je da učitelji razredne nastave niti nakon jednogodišnje dokvalifikacije ne mogu steći potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi. Izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju predviđeno je da poslove odgojitelja može obavljati osoba koja je završila učiteljski studij „uz uvjet da u roku od dvije godine od dana zasnivanja radnoga odnosa stekne kvalifikaciju odgojitelja temeljem priznavanja stečenih ishoda učenja na studiju za učitelja i razlike programa za prekvalifikaciju ili dokvalifikaciju učitelja u svrhu stjecanja kvalifikacije odgojitelja“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: članak 12. stavak 4*). Dakako, oni te poslove mogu obavljati isključivo ako se na natječaj ne javi osoba koja je završila studij odgovarajuće vrste za rad na radnome mjestu odgojitelja (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: članak 12. stavak 3 i 4*). Ako tako angažirana osoba „ne stekne kvalifikaciju odgojitelja u roku od dvije godine od dana zasnivanja radnoga odnosa, prestaje joj radni odnos istekom roka za stjecanje odgovarajuće kvalifikacije za odgojitelja te se ne može više zaposliti u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja dok ne ispuni uvjete za rad na radnome mjestu odgojitelja“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: članak 12. stavak 5*). Valja još napomenuti da u tom razdoblju od dvije godine učitelj „zasniva radni odnos kao nestručna osoba do stjecanja kvalifikacije za odgojitelja te može izvoditi odgojno-obrazovni rad s djecom kao jedan od dvaju odgojitelja u odgojno-obrazovnoj skupini i to uz odgojitelja koji ima odgovarajuću kvalifikaciju“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: članak 12. stavak 7*).

S druge strane, novim je zakonskim rješenjima predviđeno da poslove odgojitelja predškolske djece na određeno vrijeme može izvoditi i osoba koja je završila učiteljski studij, u situacijama kad se program predškole izvodi pri osnovnim školama za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić. Zakon jest predvidio tu mogućnost isključivo za te situacije kad se program predškole izvodi pri osnovnim školama i to upravo za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić. Učitelje se zapošljava na određeno vrijeme, konkretno najdulje do kraja trajanja programa predškole u jednoj pedagoškoj godini (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: članak 12. stavak 8*), ali ih se u ovom slučaju zapošljava kao ravnopravne stručne osobe, a ne kao nestručne s obvezom stjecanja dodatnih kvalifikacija u predviđenom roku, kao što je bio slučaj u prethodnoj situaciji u kojoj su odgojitelji iskazali nezadovoljstvo mogućnošću njihova zapošljavanja. S obzirom na te zakonske izmjene koje učiteljima dodatno olakšavaju zapošljavanje i obavljanje poslova odgojitelja bez uvjeta stjecanja dodatnih kvalifikacija, od ispitanika smo željeli doznati smatraju li da osoba koja je završila učiteljski studij može na odgovarajući način (na određeno vrijeme) obavljati poslove odgojitelja koji izvodi isključivo program predškole pri osnovnim školama za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić (vidi grafikon 3).

Grafikon 3

Stavovi odgojitelja predškolske djece o kompetencijama učitelja razredne nastave za rad u programu predškole



Iz grafikona 3 razvidno je da u situaciji kad se program predškole izvodi pri osnovnim školama za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić, znatno veći broj odgojitelja predškolske djece smatra da učitelji na određeno vrijeme mogu obavljati njihove poslove (7,40 % sigurno da i 29,60 % vjerojatno da) nego kad je bilo riječ o zapošljavanju u predškolskim ustanovama, premda je i ovdje riječ o zapošljavanju i izvođenju programa iz sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Znatno je manji postotak ispitanika koji smatraju da učitelji ni u tim okolnostima ne mogu na odgovarajući način obavljati njihove poslove (11,10 % sigurno ne i 21 % vjerojatno ne), dok je 30,90 % neodlučnih. U programu predškole, među ostalim, stječu se predčitalačke i grafomotoričke vještine. Za takav rad s djecom predškolske dobi educirani su isključivo odgojitelji predškolske djece, dok se učitelje educira za program prvog razreda osnovne škole. Griffin i dr. (2004) istraživali su povezanost sposobnosti usmenog izražavanja predškolske djece i njihove kasnije vještine čitanja i pisanja. Rezultati istraživanja ukazuju na korelaciju razvijenosti predčitalačkih vještina djece predškolske dobi (5 godina), posebice morfosintaktičkih elemenata, s njihovom kasnijom sposobnošću čitanja i pisanja (8 godina) (Griffin, Hemphill i dr., 2004, prema Božajić i Miletić, 2018). Jako je važno da se s djecom kronološkim redom rade predčitalačke, a tek onda čitalačke vještine, a posebice da s njima rade osobe s odgovarajućom edukacijom i kompetencijama.

Prilikom upisivanja u školu djeca moraju zadovoljiti određene kriterije zrelosti za tu obrazovnu ustanovu. Tjelesna i motorička zrelost uključuje odgovarajuću razvijenost središnjega živčanog sustava, osjetila vida i sluha te primjerene tjelesne zrelosti sukladno dobi kako bi mogli izdržati svakodnevne tjelesne napore i zadatke koje nameće novi način života i rada u školi, poput sjedenja u školskoj klupi, nošenja torbe, grafomotoričkih vještina – pisanja, crtanja, izrezivanja (Starc, 2005: 6, prema Božajić i Miletić, 2018), fizičkih aktivnosti na

tjelesnom odgoju i slično. Dijete mora biti i spoznajno zrelo kako bi bilo sposobno održavati pozornost na satu, ustrajno i uporno dovršavati započete zadatke, poznavati boje i njihove nijanse, uspoređivati količinske, vremenske i prostorne odnose, pamtili i reproducirati tekstove (Starc, 2005: 6, prema Božajić i Miletić, 2018). Emocionalno i socijalno zrelo dijete sposobno je kontrolirati emocije, samostalno skrbiti za sebe i svoje stvari u školi, poštivati dogovorena pravila, radovati se uspjesima, zrelo podnositi poraze, surađivati s odraslima i vršnjacima te na taj način rješavati i eventualne manje sukobe, otvoreno je i komunikativno, a zna se na odgovarajući način zauzeti za sebe (Starc, 2005: 6, prema Božajić i Miletić, 2018). Prilikom upisa prvoga razreda osnovne škole dijete mora biti i govorno zrelo. Treba razgovijetno govoriti, glasove izgovarati jasno i čisto. Mora biti sposobno provoditi govornu analizu i sintezu, razumjeti i slijediti verbalne upute, verbalizirati misli i osjećaje, aktivno slušati i sudjelovati u grupnom razgovoru te moći pripovijedati u logičnom slijedu (Starc, 2005: 6, prema Božajić i Miletić, 2018).

S obzirom na izneseno, htjeli smo provjeriti znaju li odgojitelji predškolske djece koje kompetencije dijete treba steći u predškolskom odgoju i obrazovanju prije polaska u školu, odnosno koje kriterije zrelosti treba zadovoljiti da bi bilo sposobno uspješno izvršavati školske obveze. Ispitanici daju sljedeće odgovore: *ovladavanje grafomotorikom; primarno je razvijati kod djeteta osobne kompetencije u koje spadaju samostalnost, samosvjesnost, zdrave navike, kulturno higijenske navike, rutine u izvođenju radnji koje im u prvom razredu više ne pomaže odrasla osoba, a najvažnije usvojiti norme društveno prihvatljivog ponašanja; Treba biti samostalno, jezično "potkovano", treba usvojiti kulturno higijenske navike, kulturno ophođenje, imati dovoljno samopouzdanja u sebe i svoje mogućnosti, usvojiti određene radne navike...; Samostalnost u brizi za sebe, komunikacija s odraslima i vršnjacima, sposobnost koncentracije na neko vrijeme, predčitalačke i predmatematičke vještine.; Dijete prije svega treba biti potpuno samostalno u obavljanju svih životno-praktičnih aktivnosti, treba savladati glasovnu analizu i sintezu, znati prepoznati i imenovati sva slova i brojeve do 10. Ako to nije savladalo, nažalost ne može pratiti nastavu jer gradivo ide prebrzo.; Emocionalnu zrelost i stabilnost, samostalnost, pažnja i usredotočenost, odgovorno i sigurno ponašanje, socijalne vještine, tolerancija na frustracije, okulomotornu koordinaciju, predpisačke, predčitačke i predmatematičke vještine, snalaženje u prostoru i vremenu, adekvatna verbalna komunikacija.; samostalnost, naučiti kako učiti; Samostalnost: odijevanju, obuvanju, higijenske navike, korištenje WC-a. Socio-emocionalne: kontrola emocija, kanaliziranje negativnih emocija, razvijene socijalne vještine / razgovarati s prijateljima, strpljivo čekati red, pomoć drugima u raznim situacijama..., usvojene osnovne matematičke pojmove/orijentacija u prostoru, ispred, iza, iznad..., povezivati količinu i broj, brojati..., pravilno izgovarati sve glasove i razvijenu grafomotoriku..., pratiti i razumjeti zadatak koji upućuje prijatelj ili odrasla osoba...; Socioemocionalnu zrelost, spoznajni razvoj, razvijenu grafomotoriku/finu motoriku, predčitalačke i predmatematičke vještine...- spremnost za školu; Svakako biti socioemocionalno zrelo, usvojene sinteze i analize, usavršene grafomotorike, usvojenih predčitačkih vještina; Emocionalnu zrelost; Koncentracija i samopouzdanje; Samostalnost, razvijena grafomotorika, sinteza i analiza glasova. Iz odgovora je razvidno da je većina ispitanika dobro upoznata s kriterijima zrelosti koje dijete treba zadovoljiti prije polaska u školu. Neki će od odgojitelja na to pitanje odgovoriti obrazlaganjem postupka kako se do tih kompetencija dolazi: *Razumjeti individualni razvoj svakog djeteta te na tako individualni način kroz poticaje i igru pripremiti dijete za školu. Neki će nas pak uputiti na Kompetencije navedene u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, a pod njima podrazumijevati parafrazirane Ključne*

kompetencije za cjeloživotno obrazovanje koje je hrvatski obrazovni sustav preuzeo iz Europske unije (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning, 2006/62/EC), a koje se uistinu nalaze u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*⁸, ali nisu elementi koji se vrednuju pri upisivanju u školu, već su preporuke europskih tijela za cjeloživotno obrazovanje. Uglavnom navode sljedeće: *Komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, digitalna kompetencija, matematička pismenost, naučiti učiti, socijalna kompetencija, građanska, smisao za poduzetništvo i inicijativnost, kulturna svijest.*

Selimović i Karić (2011: 151) ističu „da se artikulacija i fonološki sistem jezika uče u periodu od rođenja do sedme godine života. Nakon ovog perioda dolazi do automatizacije glasovnih navika. Ovaj period je najpogodniji da djeca usvoje intonaciju i glasovnu strukturu jezika.“ Šego također zamjećuje da brojni proučavatelji govornoga razvoja djece naglašavaju „važnost predškolske dobi (od rođenja do šeste, odnosno sedme godine života) kao temelja kulture govorenja, čitanja i pisanja“ (Šego, 2009: 121), a da mnogi od njih (Jovančević i dr., 2004; Stančić i Ljubešić, 1994; Pavličević-Franić, 2005) ističu važnost prvih triju godina djetetova života kao najintenzivnije u njegovu jezično-govornom razvoju. Analizirajući *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* može se zaključiti da predškolski program ne sadrži elemente *školifikacije* u bilo kojem obliku. Apostrofiraju se potreba prikladnog okruženja predškole u kojem će djeca razvijati sposobnosti govorenja i slušanja, kvalitetnog izražavanja i bogaćenja rječnika. Radi se na razvijanju njihovih predčitalačkih i grafomotoričkih vještine, što znači da djeca ne trebaju znati čitati prije polaska u školu. Navodi se da na prijelazu iz predškole u osnovnu školu nema normativne procjene akademskoga postignuća djece. Predškola dijete treba osposobiti za daljnje školovanje na način da nauči misliti i razmišljati, analizirati i logički zaključivati, a pri tom naravno samoinicijativno učiti i usvajati željena znanja i vještine (Božajić i Miletić, 2018). Šego posebno naglašava važnost igre u razvoju i poticanju jezično-govorne vještine (Šego, 2009).

Zbog toga nas je zanimalo mišljenje odgojitelja predškolske djece treba li program predškolskog odgoja i obrazovanja uključivati elemente školifikacije i ako da uolikoj mjeri. Stavovi su ispitanika potpuno podijeljeni. Raspon je od onih koji ispravno konstatiraju da *ne treba uključivati elemente školifikacije* pa sve do onih koji smatraju *da treba, u što većoj mjeri*. Većina je odgovora ispitanika između tih dviju krajnosti: *Mislim da ne treba. Prije bi program prvog razreda trebalo više prilagoditi kurikulumu za vrtiće. Djeci je to prenagli prijelaz od slobodnog okruženja u kojem bira aktivnosti odjednom u školsku klupu u kojoj mora provesti u miru i tišini nekoliko sati.; Treba, radi olakšavanja prijelaza iz jednog u drugi sustav.; Da - u manjoj mjeri, kako bi se kvalitetnije mogao osigurati prijelaz, odnosno povezanost metodičkog pristupa RPOO ka osnovnoškolskom obrazovanju.; Ne, iako je nažalost školizacija zastupljena u određenoj mjeri u vrtićima. Mišljenja sam da bi se i u našem školstvu trebala smanjiti školizacija.; Ne treba. Škola je ta koja uči dijete. Iako i mi u vrtiću radimo puno toga s djecom kako bi im bilo lakše u školi. Jer "djeca ne trebaju znati čitati i pisati, ali je poželjno". Citiram učitelje...; Naravno, pisanje i čitanje, grafomotorika, fokus.; Dovoljno na nivou provedbe, tj. rada na nekoj vrsti grafomotoričkih vježbi i promatranjem svijeta oko sebe kroz uočavanje promjena, prepoznavanje osnovnih matematičkih pojmova.; Da, ali tek u predškolskoj dobi kako bi se lakše prilagodili očekivanjima u školi.; Dovoljna je "mala škola".; Djeca se do 6 godine svakako trebaju igrati i učiti kroz igru. Školizacija je proces koji se postepeno uvodi te*

⁸ Narodne novine, broj 5/15.

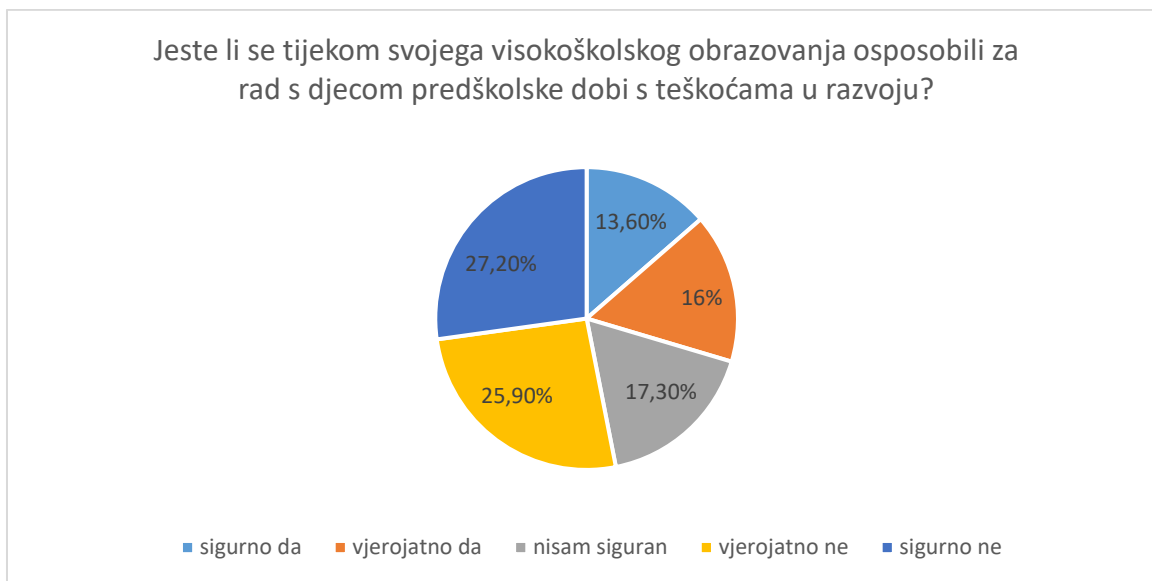
nisu sva djeca spreman u istom trenutku prihvatiti nova pravila. Tu bi individualan pristup i prepoznavanje razvojnog trenutka u kojem se dijete nalazi bio ključniji faktor od količine uvođenja elemenata koji su primjereniji školi nego vrtiću.; Ne treba, ali mora postojati proces integracije.; Možda 15 %.; U okviru predškole uključiti pripremu djece za školu (grafomotorika, predmatematičke i predčitalačke aktivnosti).; Ne. Važno je socijalizirati djecu i dati im alate kako do znanja. Uz razumijevanje pravila kao i njihovih prihvaćanja prelazak u školu je gotovo bezbolan.; Nisam sigurna. Mislim da, s obzirom na psihofizičke karakteristike djeteta u 7. godini života, bi bila potrebna "vrtićizacija" škole, pogotovo u prvom razredu.; Nikako. Mišljenja sam da bi se i školski kurikulum trebao promijeniti u smjeru suvremenih metoda i strategija poučavanja. Ovako se još uvijek koriste stare metode i strategije samo s drugačijim nazivom.; Ne, vrtić je vrtić, a ne škola i tako treba ostati. To je jedini period života koji ne uključuje školizaciju, zašto onda vrtić ne preimenujemo u školu?. Neki smatraju da je školifikacija inkorporirana u program predškole ili da bi je u nju trebalo uvesti: To već postoji u predškoli.; Da, ali tek u predškolskoj dobi kako bi se lakše prilagodili očekivanjima u školi. Neki pak ne razumiju što je dio školskoga, a što dio programa predškolskog odgoja i obrazovanja pa ih miješaju: Naravno, pisanje i čitanje, grafomotorika, fokus.

Razvidno je da odgojitelji predškolske djece imaju različite stavove o ovom pitanju, ali je iz njihovih odgovora evidentna potreba da se djeci olakša, odnosno učini što bezbolnijim prijelaz iz predškolskoga slobodnog načina rada kroz igru u strukturirani način rada u školi. U tom će smislu Došen-Dobud istaknuti cilj predškolskog programa: „kroz različite tematske cjeline, potaknuti socijalizacijske procese djece započete u roditeljskom domu, pridonijeti samorazvoju djece, jačanju njihova samopouzdanja, razvijanju snošljivosti, razumijevanju sebe, drugih i drugačijih“ (Došen-Dobud, 2001: 7).

Zadnjih desetljeća, a posebice zadnjih godina, uočen je rapidan rast broja djece s teškoćama u razvoju. Iznimno su rijetke skupine predškolske djece u kojima nema barem jedno dijete s ozbiljnim poremećajima u ponašanju, bilo da je riječ o ADHD-u, autizmu, zatim disleksiji, disgrafiji, a pojavljuju se i slučajevi anksiozne i depresivne djece. Stoga smo od ispitanika željeli doznati jesu li se tijekom svojega visokoškolskog obrazovanja osposobili za rad s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju (vidi grafikon 4).

Grafikon 4

Stavovi odgojitelja predškolske djece o vlastitoj osposobljenosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju



Iz grafikona 4 razvidno je da više od polovice ispitanika (27,20 % - sigurno ne i 25,90 % vjerojatno ne) smatra da se tijekom svojega visokoškolskog obrazovanja nisu osposobili za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Neodlučnih je 17,30 %, dok ih nešto više od četvrtine smatra da su tijekom studija osposobili za rad s djecom s teškoćama u razvoju (13,60 % - sigurno da i 16 % vjerojatno da).

Zamoljeni su da obrazlože svoje mišljenje. Iznose sljedeće argumente: *Za to postoje fakulteti koji traju nekoliko godina, premalo smo čuli teorije i imali prakse.; U ono doba nije bilo opširnijih kolegija, samo jedan i to sa osnovnim informacijama o raznim teškoćama. Potrebno je dodatno učenje.; Ne pamtim niti jedan predmet koji bi se bavio isključivo područjem teškoća u razvoju - dijelom u sklopu zaštite zdravlja i razvojne psihologije, no sustavno ne.; Nisam osposobljena ... ta tema je samo uopćeno dotaknuta.; Predavanja i literatura vrlo su štura, bez prakse i uvida u prave životne situacije.; Onoliko koliko smo slušali na studiju nije dovoljno za kvalitetan rad.; Obzirom da sam imala u skupini djecu s autizmom i Downom učila sam u "hodu" i stekla određena znanja i iskustvo.; svako dijete koje se uključuje u sustav RPOO-a je individua i nema dva ista „problema" tako da ne možemo govoriti o osposobljenosti već više o spremnosti učiti svaki puta i prilagoditi, dopuniti svoja znanja kako bi odgovorili potrebama upravo pojedinog djeteta; Imali smo predmete vezane uz ovo područje, ali manjak prakse.; Djeca s teškoćama u razvoju posebno su područje rada te bi odgajatelji po dobivanju djeteta s teškoćama u razvoju trebali biti upućeni na dodatne edukacije s obzirom na specifične teškoće te uključeni u grupe podrške jer taj period može biti posebno izazovan.; Tijekom visokoškolskog obrazovanja nije bilo dovoljno sati koji bi mogli popuniti praznine u znanju koje osoba prosječnih radnih sposobnosti ima, a vezano uz djecu s teškoćama u razvoju.; Potrebno je dodatno učenje.; Za lakše teškoće da, ali za teže vrlo vjerojatno ne. Za to je u jednu ruku potreban drugi kadar obrazovanja uz odgojitelja. Svaki bi vrtić trebao imati kompletan stručni tim koji uz odgojitelja može djetetu zadovoljiti sve njegove potrebe.; Posao odgojitelja nije rad s djecom s teškoćama u razvoju. Za to postoji petogodišnji studij defektologije. Odgojitelji su nekompetentni za posao.; Ukoliko će se poštivati odredba zakona iz članka 24a*

dopune zakon. Onda se ne trebam kao odgojitelj dodatno usavršavati za rad s djecom s teškoćama u razvoju. No moja, a vjerujem i rijetko koja predškolska ustanova ne drže se toga i uredno imamo inkluzije djece bez pomoći od strane nekog suradnika, pa bi po mom mišljenju trebala dodatna edukacija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Locke i dr. (2000) idu toliko daleko pa dovode u vezu pismenost i gospodarski razvoj zemlje, pri čemu kritiziraju neodgovarajuće obrazovne poteze vlade Velike Britanije u podizanju obrazovnih standard u području pismenosti. Istraživali su korelaciju dječjih jezičnih vještina s njihovim općim kognitivnim sposobnostima. Usporedili su jezične vještine djece koja odrastaju u siromašnoj okolini s općom populacijom djece. Zaključili su da postoje brojni dokazi uzajamne povezanosti razvoja usmenog i pismenog izražavanja. Mišljenja su da bi osoblju predškolskih obrazovnih ustanova trebalo osigurati čvrste smjernice očekivanoga jezičnog razvoja djeteta još od najranije neverbalne faze pa do polaska u školu, kako bi stručne službe mogle na odgovarajući način reagirati ako se uoče bilo kakvi problemi u razvijanju jezičnih kompetencija (Locke, Ginsborg i dr., 2000, prema Božajić i Miletić, 2018).

Posljednja nas izjava odgojitelja vodi do još jedne važne zakonske promjene. Naime, kao što je jedan ispitanik apostrofirao, izmjenama i dopunama u zakon se dodaje novi članak 24.a koji omogućava da „u skladu s potrebama djece s teškoćama u razvoju, u odgojno-obrazovnoj skupini uz suglasnost osnivača, a prema procjeni stručnog povjerenstva dječjeg vrtića može raditi treći odgojitelj ili jedan pomoćnik za djecu s teškoćama u razvoju ili stručni komunikacijski posrednik“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2022.: članak 13 stavak 1). Dakle, ako uprava dječjeg vrtića ne angažira trećeg odgojitelja u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj se nalaze djeca s teškoćama, može angažirati pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju ili stručnoga komunikacijskog posrednika kao u osnovnoj školi. Predviđeni alternativni pomoćnik za djecu s teškoćama u razvoju ili stručni komunikacijski posrednik naravno nije samostalni nositelj odgojno-obrazovne djelatnosti, jer uz završeno osposobljavanje i stečenu djelomičnu kvalifikaciju kao nužni uvjet zapošljavanja mora imati završeno tek četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2022.: članak 13 stavak 2,3ab). Ova nam zakonska dopuna zapravo ne donosi ništa specijalno novo, štoviše svojevrsan je korak unazad u uvažavanju potreba djece s teškoćama u razvoju pogledamo li kako je ta problematika regulirana *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Naime, u tom dokumentu eksplicitno je navedeno sljedeće: „Ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama, prema procjeni stručnog tima može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.“ (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008: članak 28. stavak 2)

Predlagatelj izmjena i dopuna Zakona vjerojatno je nenamjerno napravio propust jer u obrazloženju ove izmjene navodi sljedeće: „Trenutno važećim Zakonom nije propisana ni mogućnost angažiranja trećeg odgojitelja ili pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju i stručnog komunikacijskog posrednika u dječjem vrtiću, već je Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe propisana mogućnost zapošljavanja trećeg odgojitelja. Stoga se ovim zakonskim prijedlogom predlažu odredbe kojima će se propisati načini uključivanja navedenih radnika u rad s djecom s teškoćama, kao i mogućnost zapošljavanja pomoćnika za djecu s teškoćama u razvoju i stručnog komunikacijskog posrednika, a na temelju procjene stručnog tima.“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o*

izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022.: str. 20) Dakle, previdio je da je *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj je uključeno dijete s težim teškoćama propisana mogućnost zapošljavanja i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila, dakako kao alternativa trećem odgojitelju, ali u svakom slučaju stručnija od njega za taj posao. Loborec i Bouillet (2012) istražujući mogućnost inkluzije djece s ADHD-om utvrdili su nisku procjenu odgojitelja predškolske djece o vlastitoj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

U skupinu djece s teškoćama sukladno *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe* spadaju: djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjem sluha, djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama, djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično) (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008: članak 4. stavak 2). Lakšim se teškoćama djece smatraju slabovidnost, naglušnost, otežana glasovno-govorna komunikacija, promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom, poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje (agresivnost, hipermotoričnost, poremećaji hranjenja, enureza, enkompreza, respiratorne afektivne krize), motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe), djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (laka mentalna retardacija) (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008: članak 4. stavak 3). Težim se teškoćama djece smatraju sljepoća, gluhoća, potpuni izostanak govorne komunikacije, motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala), djeca značajno sniženih intelektualnih sposobnosti, autizam, višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom) (*Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, 2008: članak 4. stavak 4).

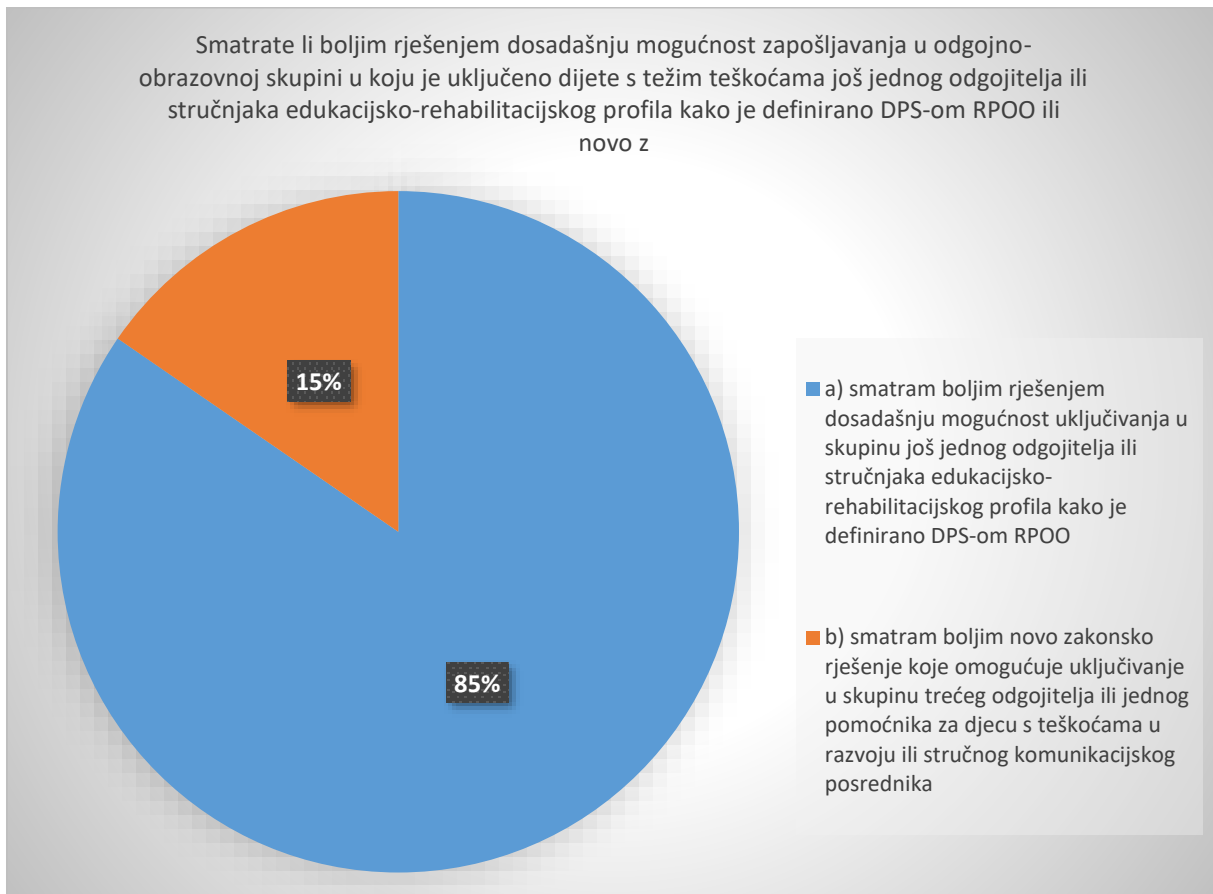
Iz navedenoga je razvidno da pod teže teškoće spadaju i međusobne kombinacije lakših teškoća, a što je najčešći slučaj kod djece s teškoćama u razvoju, jer su najmanje učestali slučajevi da dijete ima samo jednu lakšu teškoću. Lako je zaključiti da je mnogo korisnije i učinkovitije za razvoj takve djece da u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj je uključeno dijete s težim teškoćama, što je najčešći slučaj zbog navedenih kombinacija, može raditi još jedan odgojitelj ili posebice stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskoga profila, kako stoji u *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe*, negoli u krajnjem slučaju osoba sa završenim četverogodišnjim srednjoškolskim obrazovanjem, kako je predviđeno novim zakonskim rješenjem. Dobra je novina što je mogućnost angažiranja treće osobe u odgojno-obrazovnoj skupini u koju su uključena djeca s teškoćama u razvoju sada podignuta na razinu zakona, a ne podzakonskih akata, ali je svakako manje kvalitetno rješenje nego ono koje se već nalazi u *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe*.

Željeli smo provjeriti i stavove odgojitelja predškolske djece o toj izmjeni i dopuni zakona u odnosu na dosadašnje rješenje u *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe*. Trebali su se izjasniti smatraju li boljim rješenjem dosadašnju mogućnost zapošljavanja u odgojno-obrazovnoj skupini u koju je uključeno dijete s težim teškoćama još jednog odgojitelja ili stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kako je definirano *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* ili novo zakonsko rješenje

koje predviđa da u odgojno-obrazovnoj skupini u skladu s potrebama djece s teškoćama u razvoju može raditi treći odgojitelj ili jedan pomoćnik za djecu s teškoćama u razvoju ili stručni komunikacijski posrednik (koji moraju imati završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje) (vidi grafikon 5).

Grafikon 5

Stavovi odgojitelja predškolske djece o rješenjima uključivanja treće osobe u odgojno-skupinu u kojoj je uključeno dijete s teškoćama u razvoju



Iz grafikona 5 razvidno je da ogromna većina ispitanika (85 %) boljim smatra dosadašnje rješenje definirano *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* koje predviđa angažiranje isključivo stručnjaka sa završenom fakultetskom naobrazbom, dok se svega 15 % odgojitelja predškolske djece priklonilo novom zakonskom prijedlogu po kojemu se u odgojno-obrazovnu skupinu u kojoj je uključeno dijete s teškoćama u razvoju može angažirati i osoba sa završenim četverogodišnjim obrazovanjem, dakako uz predviđeno nužno osposobljavanje i stečenu djelomičnu kvalifikaciju.

Ispitanici su svoj stav trebali dodatno pojasniti. Smatraju da im je nužno potrebna pomoć u radu s djecom s teškoćama u razvoju: *Oba načina su bolje rješenje od odgojitelja koji je sam s djetetom s teškoćama u redovitoj skupini, no veći je problem pronaći te osobe neovisno koju od svih gore navedenih.; Bilo bi bolje da s djecom s teškoćama rade educirani ljudi, no s obzirom da se nisam susrela s takvim modelom, podržavam i zapošljavanje trećeg odgojitelja ili pomoćnika. Svaka pomoć je dobro došla.; Zbog toga što nema dovoljno kadra koji bi mogli*

raditi kao pomoćnici. A i ovo četverogodišnje je problem. Jer nitko više ne želi, shvatite, ne želi raditi kao odgojitelj.; Bilo koja pomoć je dobra, pa bila to stručna ili nestručna osoba, bitno da je psihički stabilna.; Dovoljno je da je treća osoba prisutna ukoliko je istovremeno prisutan odgajatelj.; Postoje ljudi koji imaju SSS, a svejedno obavljaju odlično svoj posao pomoćnika za djecu. Nažalost, odgojitelja kod nas nema koji bi radili kao treći odgojitelj, a i vrtić bi ih trebao više platiti, pa pritom biraju pomoćnika sa SSS. No, svakako prednost daju stručnjacima, posebice edukacijskim rehabilitatorima: Ljudi nekih općenitih zanimanja ne bi trebali raditi s djecom. Trebaju biti stručnjaci u tom području.; Svakako je bolje da je stručna osoba u skupini.; Svakako je odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila puno stručniji od pomoćnika koji može imati bilo koje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje koje često nije nimalo blisko profilu potrebnom u dječjem vrtiću.; Smatram da bi se prvenstveno trebali uključivati stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, odgojitelji samo u slučaju nedostatka stručnog kadra, a sve ostalo je neprimjereno.; Edukacijski rehabilitator školuje se za rad s djecom s poteškoćama.; Samo educirani kadar može adekvatno odgovoriti na potrebe djeteta s teškoćama u razvoju.; Djeca s posebnim potrebama nisu došla samo u čuvališta.; Iznimno je važno da s djecom s poteškoćama u razvoju rade educirane osobe.; Mislim da bi s djecom s teškoćama u razvoju trebao isključivo raditi rehabilitator. On je kompetentniji u tome nego mi odgajatelji.; Odgajatelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila omogućit će napredak cijeloj skupini.; Stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila zasigurno je bolja opcija jer ima stručan uvid u specifičnosti teškoća, te načine i modele poticanja i usmjeravanja razvoja djeteta u skladu s njegovim mogućnostima.; Ako djetetu želimo pomoći i vidjeti napredak s njim mora raditi stručnjak.; Bolje netko stručan s pedagoškim obrazovanjem!; Bolja opcija je stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji ima stručna znanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju jer je svojim fakultetskim obrazovanjem stekao kompetencije za rad s djecom različitog spektra teškoća.; Nestručna osoba ne može prepoznati i zadovoljiti potrebe djeteta s teškoćama kao što bi trebala.; Treći odgojitelj je potreban zbog prirode odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, ali i edukacijski rehabilitatori koji bi se u određenoj mjeri uključivali u rad skupine zbog učinkovitog promatranja i socijaliziranja djeteta. Također u umrežavanju treba voditi računa da vrtići imaju stručne službe u svim vrtićima (pedagog, psiholog, medicinska sestra i edukacijski rehabilitator).; Ako nam djecu mogu odgajati frizeri, onda ukinuti fakultete pa samim time svi u frizerke.; Ne može frizerka raditi u vrtiću, kao što ne može ni zidar u kirurškoj sali.; U dosadašnjem radnom iskustvu pomoćnici djeci s teškoćama u razvoju nemaju nikakvu dodatnu edukaciju osim završene srednje škole i time dobivate još jednu osobu u skupini koju morate poučavati.; Nedostatak je stručne službe i svakako bi bilo bolje da je više takvih suradnika uz odgajatelje i djecu.; Za to je potrebno znanje i iskustvo.; Stručnjak s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta svakako bi ciljano i svrsishodnije djelovao na dijete.; S djecom trebaju raditi stručnjaci.; Oni koji su donosili DPS nisu bez razloga odredili tko radi s ovom djecom i koju razinu kompetencija mora imati. Novi prijedlog šteti djetetu s teškoćama i svoj ostaloj djeci u skupini. To je uvođenje nestručnog kadra u vrtiće koje je jeftinije, a imalo bi ozbiljne posljedice u budućnosti.; Smatram da bi u radu s djecom s teškoćama u razvoju trebala raditi osoba koja je adekvatno educirana.; Smatram da sa djecom predškolske dobi ne mogu raditi NEstručne osobe sa četverogodišnjom srednjom školom, a pogotovo NE s djecom sa teškoćama.; Ovisi o kakvoj se teškoći radi, ali u svakom slučaju bolje je da se radi o stručnoj i kompetentnoj osobi.; Mislim da u skupini s djetetom s teškoćama u radu trebaju raditi za to osposobljene i educirane osobe.; Ako mi u skupinu dođe npr. vatrogasac kao ispomoć za dijete s teškoćama u razvoju, ja ću onda na svojim leđima imati dva djeteta s teškoćama jer ću morati uvoditi i tog asistenta u posao, način rada i

funkcioniranja vrtića, način komunikacije s djecom, a morat ću se baviti i samim djetetom s teškoćama!; Kompetentniji su i bolje razumiju potrebe djeteta.; Smatram dobrim jedino uključivanje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, jer ne znam niti jednog odgojitelja koji je educiran za rad s djecom s teškoćama u razvoju u ovim uvjetima i u ovako brojnim skupinama.; S djecom s teškoćama u razvoju kao i sa svom djecom ranog i predškolskog odgoja trebaju raditi kompetentni stručnjaci, a to su odgojitelji i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila jer je inače to samo "čuvanje djeteta".; Dijete s teškoćama u razvoju treba se razvijati u skladu sa svojim mogućnostima, a tko može bolje procijeniti njegove mogućnosti i potrebe od kompetentne stručne osobe (mislím na rehabilitatora)? Valjda netko sa završenom srednjom školom???.; Nedovoljna stručnost nepovoljna je za svu djecu u skupini, a ne samo za dijete s teškoćom. Za neke je treći odgojitelj dovoljan: Treći odgajatelj je idealno rješenje za pretrpane skupine, a posebno one u kojima se nalaze djeca s teškoćama.; Kako dijete s teškoćama u toj skupini nije samo, već živi s drugom djecom, tako se ni asistent ne bavi samo tim djetetom, već ostvaruje interakcije i s drugom djecom i odgojiteljima, pa je potrebno njegovo poznavanje procesa, dinamike, metodike itd.; Mi sami najčešće istražujemo na koji način raditi s djecom s teškoćama ... uz malo edukacije koje prolazimo na gore navedenu temu. Mislím da pomoćnik mora proći edukaciju i poznavanje razvojne dobi i mogućnosti djeteta kao i metodiku koja je bitna. Pranje ruku je aktivnost ... koju pripremamo metodički.; S obzirom da je dosad funkcioniralo zapošljavanje trećeg odgojitelja u skupini dobro je da se i dalje to prakticira. Brine ih što se novim zakonskim rješenjem tek otvara mogućnost treće osobe u odgojno-obrazovnoj skupini, što nikoga ne obvezuje da se isto mora i realizirati u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi: Nažalost jedno i drugo je mogućnost a ne obveza...; Rješenja takvih problema moraju biti zagwarantirana, a ne možebitna.; Mišljenja sam da je u novom prijedlogu najproblematičnija riječ „može“, što vrlo lako može dovesti i do toga da „ne treba“, a tako se ne bi kršio zakon, čemu svjedočimo puno godina.; Nažalost, niti dosadašnje mogućnosti koje su definirane DPS-om često se ne provode u praksi. Nova zakonska rješenja nisu rješenja koja vode poboljšanju sustava RPOO-a, nego su vatrogasne mjere u sustavu u koji se nije u proteklom razdoblju dovoljno ulagalo i sada to dolazi na naplatu. EU propisi nalažu ispunjenje zahtjeva, a za to je potrebno financijsko ulaganje u infrastrukturu, ali i ljude, stručnjake, koji će taj sustav nositi. To se nije radilo i sada nedostaje vrtića i stručnog kadra.

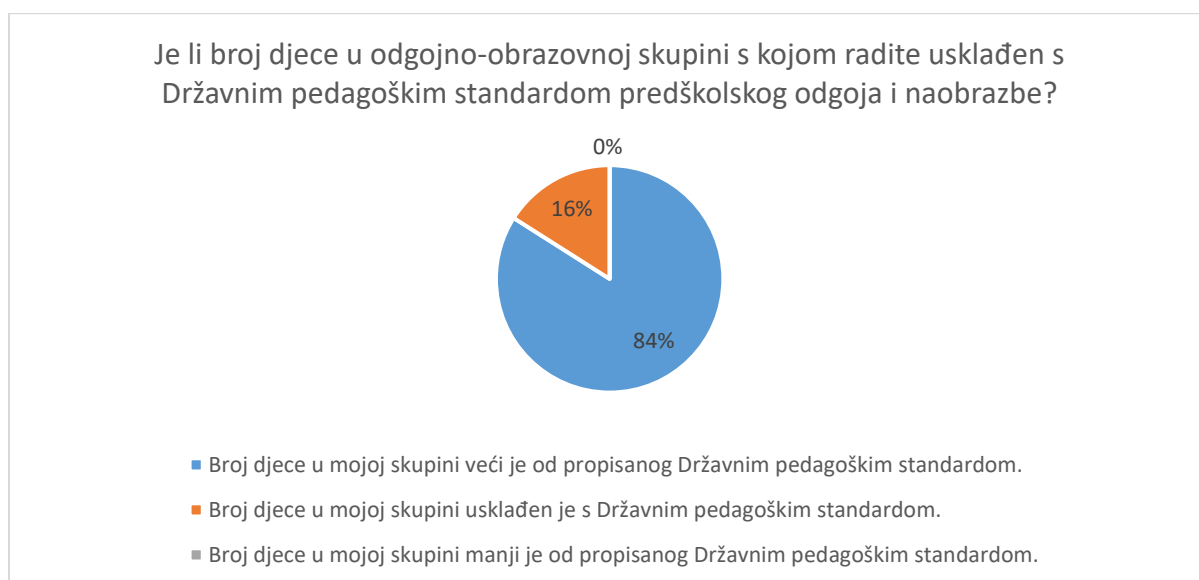
Neki ispitanici očito ne poznaju dovoljno dobro stručnu terminologiju jer im nije jasno da je nekadašnji naziv defektolog već neko vrijeme zamijenjen nazivom edukacijski rehabilitator: *Ne slažem se niti s jednom odgovorom jer smatram da djeca s teškoćama u razvoju moraju imati defektologa koji treba raditi s njima. Neki se, pak, protive uključivanju djece s težim teškoćama u redovite vrtiće: Smatram da nije svako dijete s teškoćama za vrtić (ovisno o stupnju teškoće). Takvoj djeci treba osigurati ustanove specijalizirane za njihove teškoće ili potrebe. Osobno moje dijete je bilo s teškoćama u razvoju i prolazila je vrtić u SUVAGU. Tu skrb, taj program, tu rehabilitaciju ne možete provoditi u klasičnom vrtiću. Moje dijete NE bi NAPREDOVALO da nije pohađalo SUVAG. Nisam protiv djece s teškoćama u razvoju da pohađaju vrtić i sama sam imala takvo dijete, ali neka djeca koje vidim u vrtiću gube dragocjeno vrijeme za svoj razvoj, jer ili nema mjesta u ustanovama ili roditelji ne žele prihvatiti činjenicu da takvoj djeci treba pomoć drugačije prirode. I puno ovisi o roditeljima koliko su zainteresirani za svoju djecu i brigu o teškoćama. Imate grupa po 24 djece u grupi, troje djece s teškoćama, jednog pomoćnika, dva odgojitelja i jedan odgojitelj na 4 sata. To zna biti vrlo kaotično, jer ih je fizički previše na tu kvadraturu sobe, kako za djecu urednog razvoja tako i za djecu s teškoćama.; Ako ja nisam dovoljno kompetentna za rad sa takvim djetetom, a*

stremimo ka inkluziji djece s poteškoćama u razvoju u vrtiće i škole, a pomoćnik također ne zna što činiti, pa gdje smo onda i zar će to dijete profitirati boravkom u odgojno-obrazovnoj ustanovi ili školi?!

Čelnici su strukovnih udruga i sindikata odgojitelja predškolske djece u medijskim istupima često naglašavali da se učestalo u odgojno-obrazovne skupine predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova upisuje znatno veći broj djece nego li je propisano *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe*, čime se redovito krše odredbe toga dokumenta u praksi (Lilek, 2022). Taj smo podatak željeli provjeriti tražeći od ispitanika da odgovore je li broj djece u skupini s kojom rade usklađen s *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* (vidi grafikon 6).

Grafikon 6

Stavovi odgojitelja predškolske djece o usklađenosti njihove odgojno-obrazovne skupine djece s Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe



Rezultati ovoga našeg terenskog istraživanja potvrđuju podatke koje u svojim javnim istupima iznose čelnici sindikalnih podružnica i udruga odgojitelja predškolske djece. Naime, kao što je iz grafikona 6 vidljivo, 84 % ispitanika tvrdi da u njihovoj odgojno-obrazovnoj skupini ima više djece nego što je predviđeno *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe*. Tek ih 16 % tvrdi da je broj djece u njihovoj odgojno-obrazovnoj skupini usklađen s *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe*, a nitko se od ispitanih odgojitelja predškolske djece nije izjasnio da u njihovoj odgojno-obrazovnoj skupini ima manje djece nego li je propisano tim obrazovnim dokumentom.

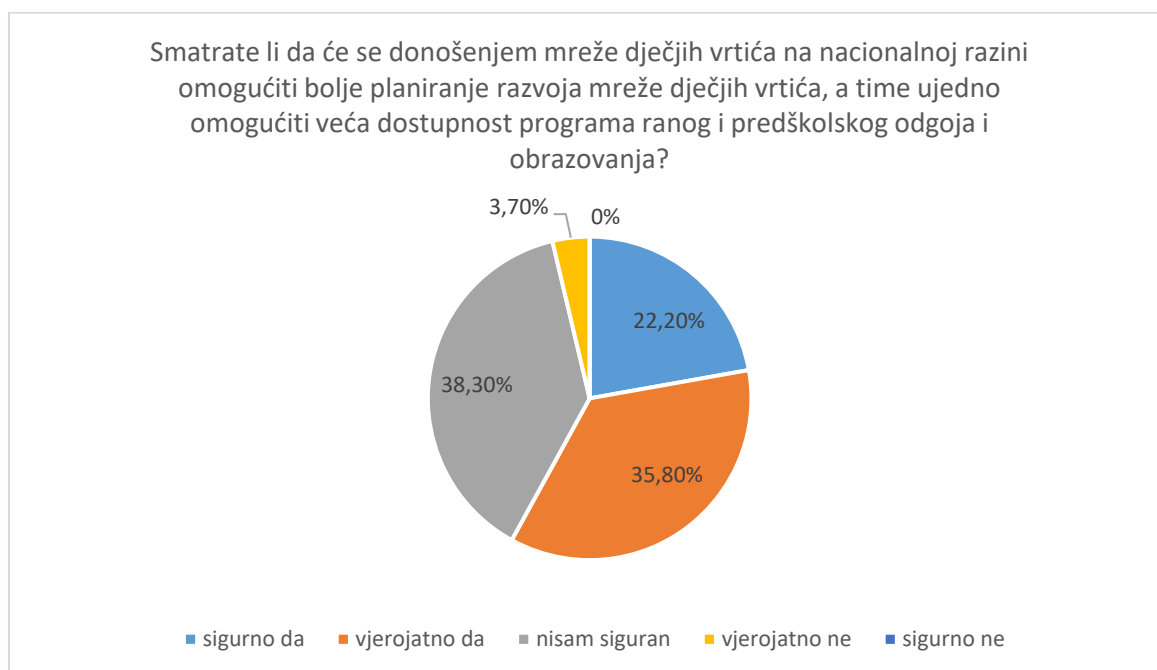
Dosadašnjim *Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju* predviđeno je da se „mrežom dječjih vrtića utvrđuju (...) dječji vrtići i druge pravne osobe koje obavljaju djelatnost predškolskog odgoja na području za koji se mreža utvrđuje, sa svim njihovim objektima u kojima se provode programi.“ (*Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine, br. 10/97., 107/07., 94/13., 98/19., članak 14. stavak 3) U *Nacrtu konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2022: 20) apostrofira se da će se donošenjem mreže dječjih vrtića na nacionalnoj razini u sklopu novih zakonskih

prijedloga omogućiti bolje planiranje razvoja mreže dječjih vrtića, čime će se omogućiti veća dostupnost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s konačnim ciljem smanjenja razlika u različito razvijenim dijelovima Republike Hrvatske. Dosadašnji zakon predviđao je da planove mreža dječjih vrtića na svom području donose predstavnička tijela jedinica lokalne uprave i samouprave, dok su predstavnička tijela jedinica područnih (regionalnih) samouprava, odnosno županijske skupštine usklađivale razvitak mreže dječjih vrtića na svom području (članak 14. stavak 1,2). Novim zakonskim izmjenama i dopunama predstavnička tijela jedinica područnih (regionalnih) samouprava, odnosno županija i Grada Zagreba usklađenu mrežu dječjih vrtića dužne su dostaviti ministarstvu nadležnom za obrazovanje, a resorni ministar nadležan za obrazovanje donosi odluku o mreži dječjih vrtića Republike Hrvatske (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2022: članak 3, stavak 3, 4). Zakonodavac je mišljenja da će se mrežom dječjih vrtića na nacionalnoj razini „omogućiti (...) osiguravanje sredstva u državnom proračunu koja su neophodna za završetak investicija financiranih iz projekata Europske unije za izgradnju dječjih vrtića kojima je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave, a koji se nalaze na područjima s najlošijim indeksom razvijenosti kao i sredstva za fiskalnu održivost dječjih vrtića čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave na temelju mjerila i kriterija koje uredbom propisuje Vlada Republike Hrvatske“ (*Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2022: 20).

Željeli smo provjeriti što odgojitelji predškolske djece misle o tome te smo ih pitali smatraju li da će se donošenjem mreže dječjih vrtića na nacionalnoj razini omogućiti bolje planiranje razvoja mreže dječjih vrtića, a time ujedno omogućiti veća dostupnost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (vidi grafikon 7).

Grafikon 7

Stavovi odgojitelja predškolske djece o donošenju mreže dječjih vrtića na nacionalnoj razini



Iz grafikona 7 razvidno je da više od polovice ispitanika (22, 20 % - sigurno da i 35,80 % vjerojatno da) smatra da će se donošenjem mreže dječjih vrtića Republike Hrvatske omogućiti bolje planiranje razvoja mreže dječjih vrtića, a time ujedno omogućiti veća dostupnost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Neznatan je broj (3,70 %) onih koji su mišljenja da se donošenjem mreže dječjih vrtića na nacionalnoj razini vjerojatno neće omogućiti veća dostupnost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nema ni jednog ispitanika koji bi bio siguran da se to neće ostvariti, dok je 38,30 % ispitanika koji ne mogu točno prosuditi što ta izmjena i dopuna zakona donosi.

Ispitanici su svoje stavove trebali dodatno pojasniti. Većina, naravno, apostrofira pretpostavljene pozitivne učinke provedene reforme: *Povezivanje vrtića operativno je učinkovitije i lakše je organizirati rad. Mnoge općine ne mogu samostalno pokrivati rad vrtića niti financijski niti s brojem stručnih suradnika.; Sve će biti lakše.; Kako bi se jednako u svim vrtićima poštivali svi zakoni i propisi, potreban je i adekvatan nadzor u provođenju, te financijski suport države.; Nacionalna razina je ipak malo ozbiljnija od lokalne.; Svakako da, što se radi više na nacionalnoj odrazit će se na lokalnim razinama...; Vrtići su financirani s lokalnih razina, a tu uvjeti nisu jednaki. To može ispraviti jedino pomoć od strane države, u vidu financijske potpore RPOO.; Mreža dječjih vrtića treba biti organizirana tako da zadovoljava potrebe za smještajem djece.; Nadamo se da bi se vrtići izjednačili u pedagoškim standardima i uvjetima rada.; Transparentnost.; Samo kvalitetno praćenje i promišljanje može pridonijeti razvoju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.; Veća ulaganja u rani i predškolski odgoj omogućit će sve navedeno.; Zaista je potrebno postaviti jedinstveni kriterij za cijelu zemlju...; Pozdravljam ideju o donošenju mreže.; Umrežavanje je najbolji način suradnje i planiranje za napredak.; Vjerujem da će kad se oformi mreža dječjih vrtića na nacionalnoj razini doći do sistematizacije pod "budnim okom" države, te bi se trebalo omogućiti svoj predškolskoj djeci jednake uvjete za boravak u vrtiću.; U tom slučaju bi bili rukovođeni iz "vrha", vođeni socijalnom politikom koja bi nadam se bila sve bolja, a ne kao sad - kada svaki grad, svaka jedinica lokalne samouprave, svaka fizička osoba kao osnivač ustanove, ima svoj način vođenja ustanove.; Mislim da će se moći bolje organizirati upisi u vrtiće.; Svakako će omogućiti da će više djece biti uključeno u rani i predškolski odgoj nego što je to sada.; S obzirom na povezivanje vrtića na nacionalnoj razini svi su na dobitku.*

Dio je ispitanika skeptičan jer su uvijek ključ uspjeha reforme ljudi koji je trebaju provesti: *Ovisi tko će raditi na tome, kao i sve u našoj državi. Ako se to da u ruke uhljebima, ništa od toga...; Nisam sigurna jer stručnog kadra sve je manje radi nezadovoljstva u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju; Smatram da bi to moglo pozitivno utjecati jedino ako se država uključi u financiranje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.; Vrtići su postali lokalni zavodi za zapošljavanje po izboru politike.; Sve ovisi o ravnatelju i samom odgojitelju koliko se želi potruditi.; Nisam sigurna, jer problem nije riješen niti na lokalnoj razini, a podizanjem nečega na državnu razinu loptice bi se samo prebacile sa jedne na drugu stranu.; Mislim da je jasno da nema napretka dok god svaka jedinica lokalne samouprave vodi svoju politiku, koristeći vrtiće u dnevopolitičke svrhe na štetu dobrobiti djece, djelatnika i kvalitete samog ranog i predškolskog odgoja kao prve stepenice u obrazovanju.; Nisam sigurna. Puno je tu posla, promjena, izmjena, edukacija i sl. Još je to kod nas sve na rekla kazala.; Ovisi tko će biti zadužen za donošenje i realizaciju istog, koliko će točno biti prepoznate stvarne potrebe i situacija na terenu, koji će biti bitni kriteriji pri donošenju odluka, koliko će biti točne projekcije kretanja stanovništva, demografije, gospodarskog razvoja, stanogradnje i dr.*

Neki ispitanici centralizaciju sustava ne smatraju dobrim rješenjem i nalaze mu mane sukladno onima u drugim segmentima društva u kojima se nisu, po njihovu mišljenju, pokazali učinkovitima: *Nismo uređena država i svaki sustav koji ima umreženost, kao liječnički, ne funkcionira te postoje brojne malverzacije i iskorištavanja.; Preveliki vrtići stvaraju problem svima u organizaciji čime se smanjuje kvaliteta i suradnja među sustručnjacima što se odražava na rad s djecom, na podršku stručnih službi odgojiteljima zbog velikog broja djece, dislociranosti.*

Dio ih je zabrinut zbog percepcije njihova zanimanja u društvu pa zbog toga ni reforma ne može uspjeti: *Dok god se svijest roditelja ne preokrene i oni ne shvate da mi samo ne čuvamo njihovu djecu. A takvo mišljenje nije samo kod roditelja prisutno već velike većine visokoobrazovanih ljudi. Nikakve izmjene neće imati pomaka.*

Neki su jednostavno skeptični i ne očekuju da će izmjene i dopune zakona promijeniti bilo što, nerijetko pokazujući vlastitu nesposobnost sagledavanja šire društvene slike: *Rad u dječjim vrtićima vođen je kurikulumom i nema veze sa mrežom vrtića na nacionalnoj razini.; Ne vjerujem da će se išta promijeniti.; Već 25 god se nije ništa promijenilo. Hoće li se sad?; Nažalost teško vidim da se bilo što može promijeniti.; Nisam sigurna.; Ne vjerujem ničemu od navedenog, budući da već 25 godina slušam jedne te iste prijedloge i najave i apsolutno se ništa nije promijenilo.*

Pojedini odgojitelji imaju dodatne savjete: *Mobilnost odgojitelja, roditelja pa samim tim i djece olakšalo bi provedbu Državnog pedagoškog standarda.; Toliko se toga mora izgraditi da bi to bilo moguće.*

To nas dovodi i do posljednjega pitanja otvorenoga tipa, odnosno mogućnosti da odgojitelji dodatno napišu nešto o temi što pitanjima u anketnom upitniku eventualno nije bilo obuhvaćeno.

Mišljenja su da su do sada privatne odgojno-obrazovne ustanove bile osjetno manje nadzirane od javnih pa sugeriraju da se to promijeni: *Treba u sve uključiti i privatne vrtiće jer se tamo najviše krše svi zakoni.; Obratite pozornost na privatne vrtiće, koliko je djece upisano u skupine, koliko je dostupan stručni tim, koliko je djece u skupini s poteškoćama bez trećeg odgojitelja ili rehabilitatora. Zašto zakon o predškolskom nije isti za odgojitelje u privatnim i odgojitelje u državnim vrtićima?*

Ističu financijsku nedostatnost osnivača i potrebu financijske državne intervencije: *Najveći problem vrtića u Hrvatskoj, a pod time mislim na broj djece u skupinama koji je gotovo u svim vrtićima prekobrojan i velike razlike u plaći i ostalim uvjetima za rad, je u tome što Ministarstvo diktira jedinicama lokalne samouprave uvjete koje moraju zadovoljiti, a koje u većini slučajeva gradova i općina zahtijevaju više od polovice njihovih proračuna što oni ne mogu ispuniti. Sve dok Ministarstvo ne preuzme financiranje vrtića, barem plaća zaposlenika, stanje je nemoguće popraviti te će i dalje biti ogromne razlike. To je jednostavno tako. Mi u našem vrtiću imamo koeficijente propisane zakonom i osnove propisane zakonom jer je gradonačelniku stalo da djelatnici budu zadovoljno barem u tom dijelu, ali s ekonomskom cijenom koju imamo, a koja je među najvećima u županiji nemoguće je pokriti plaće, a kamoli sve ostale troškove vrtića te zbog toga imamo nešto veći broj djece od DPS-a. Ekonomska cijena bi trebala biti gotovo dupla da bi se mogao poštivati DPS, a tu cijenu nažalost ne može plaćati grad, a ni roditelji koji već ionako jako puno izdvajaju mjesečno za vrtić.*

Teže biti uvaženo zanimanje u odgojno-obrazovnoj vertikali poput učitelja i nastavnika: *Želim vjerovati da će sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postati prepoznat i uvažen kao prva stepenica odgoja i obrazovanja, što i je, a ljudi koji u njemu rade zadovoljni uvjetima rada, poštivanje zakona kako bi sva djeca imala siguran i zdrav boravak u vrtićima. Također, na tom putu uključiti akademsku zajednicu jer oni stavljaju na tržište rada novi kadar, nude alate kako razvijati kompetencije itd...; Potplaćenost struke i društveno marginaliziranje.; Osobno smatram da je žalosno da odgojitelji i učitelji nemaju ni prosječnu hrvatsku plaću. Uvjeti u kojima rade nisu se mijenjali godinama. Bilo bi lijepo da se to promijeni. Entuzijazam za rad, motivacija i kvaliteta sigurno bi se promijenila ukoliko bi se cijnila struka i rad uloženi u svako dijete koja su budućnost Hrvatske države.*

Mišljenja su da se izmjenama i dopunama zakona zanemaruje odgojna komponenta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a mnogim nevažnim projektima samo im se dodatno oduzima slobodno vrijeme. Rade u neodgovarajućem i opasnom interijeru i eksterijeru: *Nitko ne govori razumljivim jezikom...a to se odnosi kao prvo na našu djecu koju beskrajno volimo koja su naša obitelj. Godinama mi je bio cilj da ta djeca postanu dobri ljudi te koliko radimo i trudimo se da im svaki dan ponudimo nešto novo te da se vodimo potrebama naše skupine a ne nekim nametnutim projektima od kojih djeca nemaju koristi. Nemamo vremena za obitelj jer masu stvari radimo i kad smo kod kuće. Silni sastanci koji nam ništa ne nude. Sve smo to prošli 1000 puta no forma se mora zadovoljiti. Naš vrtić je prepun popucalih zidova, prokišnjava. Vanjski prostor je opasan ... ne daj Bože da se nešto dogodi ... pun betona koji vire iz zemlje ... tobogan visi na betonskim blokovima...*

Imaju primjedbi i na terminologiju: *Naziv „treći odgojitelj” je kolokvijalan.*

Pojedini ispitanici smatraju da resorno ministarstvo nije kadrovski dovoljno kapacitirano da bi imalo uvid u problematiku ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: *Čekam da na čelo Ministarstva dođe netko barem iole upoznat s radom i funkcioniranjem vrtića.*

Brine ih neodgovarajuće planiranje odgojno-obrazovnih skupina i nedovoljna fleksibilnost predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova prilikom upisa djece s obzirom na njihovo prebivalište: *Zašto nije omogućen upis djeteta neovisno o mjestu stanovanja?; Svakako sve što ste naveli ovdje je još uvijek na papiru, nema konkretnih slučajeva, broj djece u skupinama je još uvijek veći od propisanih, a djeca s poteškoćama su osjetljiva tema i svakako se zalažem za to da im se osiguraju što bolji uvjeti kako bi se uključili u svakodnevne vrtićke aktivnosti. To je problematika koja treba što hitnije i što bolje rješenje.; U dječjim vrtićima sa 4 skupine ne bi smjele biti dvije vrtićke i dvije jasličke skupine, jer onda sva djeca iz jaslica nemaju mogućnost ostati u istom objektu, nego se prebacuju u druge.*

Ukazuju na potrebu bolje suradnje u obrazovnoj vertikali na prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u prvi razred osnovne škole: *U prijelazu iz vrtića u školu odgojitelji i učitelji razredne nastave trebali bi svakako surađivati...možda bi onda Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju trebao opet doživjeti promjenu. Svakako smatram da o tome trebaju odlučivati (predlagati) odgojitelji i učitelji u suradnji sa sveučilištima i Ministarstvom znanosti i obrazovanja. Do sličnih spoznaja dolaze Božajić i Miletić u zaključku svojega istraživanja Ingerencija odgojitelja predškolske djece i učitelja razredne nastave u razvijanju jezičnih kompetencija: „Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu znatno veće suradnje škole i dječjeg vrtića na području istoga mjesnog odbora, odnosno teritorijalne jedinice na kojoj se nalaze obje obrazovne ustanove. Trenutno surađuju stručne službe, na način da se iz vrtića u školu šalju*

dopisi o stečenim kompetencijama pojedine djece. Dobro bi došla razmjena iskustava učitelja i odgojitelja o tome na čemu treba dodatno poraditi u predškoli na temelju analize razvijanja jezičnih kompetencija prethodnih generacija djece koja su iz vrtića prešla u školu.“ (Božajić i Miletić, 2018 : 90)

Priželjkuju konkretniju potporu stručnih službi predškolske odgojno-obrazovne ustanove: Tema uključivanja stručnih suradnika u rad odgojne skupine, ali u neposredan rad kako im i piše u opisu posla (obavezno 5 sati dnevno za rad s djecom i suradnju s roditeljima), kao ravnopravni suigrači, a ne rad po kancelarijama.

Osjećaju potrebu dodatno apostrofirati problem neadekvatne popune radnih mjesta odgojitelja predškolske djece nestručnim zamjenama, posebice misleći na učitelje primarnog obrazovanja: *Veliki je problem raditi s nestručnim zamjenama koje nisu iz obrazovnog sustava, no niti učitelji nisu rješenje jer oni ionako ne žele ući raditi u sustav koji ima manje plaće i nesigurne iznose visine plaća, uvjete rada koji su neadekvatni...; Zapošljavanje nestručnog kadra i učitelja ne mogu iz nijedne perspektive vidjeti kao poboljšanje i unapređenje rada u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To ne može biti pozitivno u odnosu na rad s djecom, ali to donosi i novi moment i probleme u odnosu na dosad zaposlene odgojitelje. Ako te osobe ulaze u sustav na radno mjesto odgojitelja, onda bi trebali i raditi sve poslove odgojitelja. Trenutno je praksa da se te osobe raspoređuje u predškolske, najstarije skupine. Osobnog sam stava, ukoliko se dogodi situacija da se mene makne iz moje skupine i rasporedi na rad u jaslice ili drugu skupinu kako bi nestručna zamjena mogla raditi u starijoj skupini, nakon 18 godina rada u struci, u naponu radne snage i kompetencija, potražiti ću drugi posao.; Sa velikom sigurnošću mogu tvrditi da učitelji uopće niti ne žele raditi u predškolskom odgoju, kao ni obrnutu. Na ovaj način se samo stvara jaz između te dvije potpuno različite struke.*

S obzirom na to koliko odgojitelji razredne nastave pridaju važnosti mogućnosti zapošljavanja učitelja razredne nastave na njihova radna mjesta, u sljedećem ćemo poglavlju nastojati doznati što budući učitelji misle o toj problematici i koliko su zapravo zainteresirani raditi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

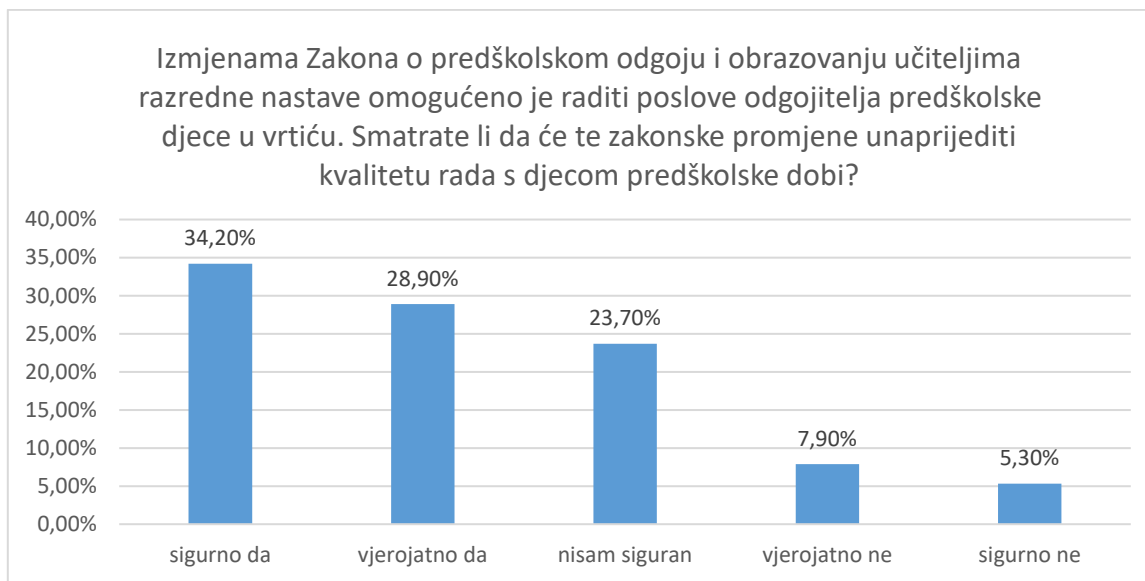
4.2. Studenti učiteljskoga studija

Kao što smo već ranije spomenuli, anketirali smo studente završnih godina učiteljskog studija iz četiriju sveučilišnih odjela i odsjeka iz nekoliko visokoškolskih ustanova u različitim regijama Republike Hrvatske.

Izmjenama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju učiteljima razredne nastave omogućeno je raditi poslove odgojitelja predškolske djece u vrtiću (ako se na natječaj ne javi odgojitelj), uz uvjet da u roku od dvije godine steknu kvalifikacije odgojitelja. Studenti su učiteljskoga studija trebali procijeniti hoće li te zakonske promjene unaprijediti kvalitetu rada s djecom predškolske dobi (vidi grafikon 8).

Grafikon 8

Stavovi studenata učiteljskoga studija o mogućnosti zapošljavanja u predškolskim ustanovama

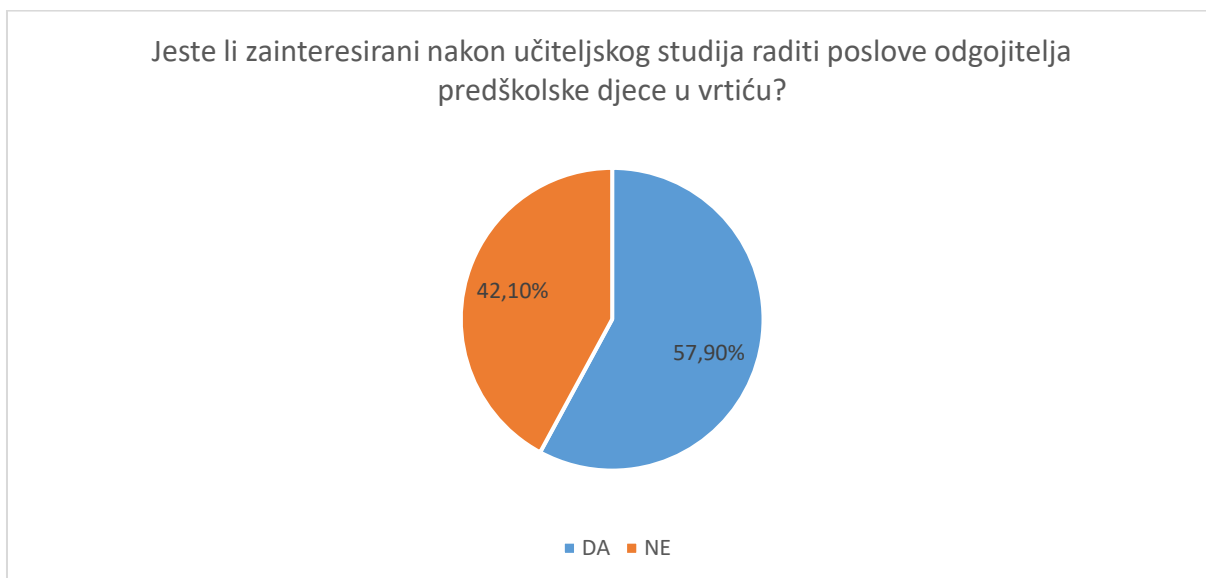


Iz grafikona 8 razvidno je da većina studenata učiteljskoga studija podržava zakonske promjene koje će im omogućiti zapošljavanje u vrtićima, odnosno obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece (34,20 % - sigurno da i 28,90 % - vjerojatno da). Četvrtina studenata (23,70 %) ne može prosuditi ili pak nije dovoljno informirana o aktualnim zakonskim promjenama, dok jako mali broj ispitanika smatra da te zakonske promjene neće unaprijediti kvalitetu rada s djecom predškolske dobi (7,90 % - vjerojatno ne i 5,30 % - sigurno ne). U obrazloženju će pitanja ponajviše istaknuti prednosti koje te zakonske izmjene donose. Pri tom najviše ističu prednosti svojega obrazovanja, kojega drže širim od obrazovanja odgojitelja predškolske djece ili u najmanju ruku dovoljno kvalitetnim za rad u predškolskoj ustanovi: *Bolja priprema za osnovnu školu.; Učitelji su osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi.; Rad s djecom predškolske dobi sličan je radu s djecom razredne nastave.; Smatram da su učitelji dovoljno kompetentni za rad u vrtićima.; Učitelji su kompetentniji sa načinima poučavanja mlađe djece pa će možda djeca biti kvalitetnije i adekvatnije pripremljena.; Smatram da nam je petogodišnji program obrazovanja omogućio široke kompetencije i teorijske aspekte znanja što je dobra podloga. Usvojeno je, također, uz naše osobne karakteristike i sklonost za rad s djecom, motivirajuće za promatranje, analizu i usporedbu dva sustava obrazovanja u praksi.; Ne smatram da je velika razlika između predškole i prvog razreda osnovne škole, ali da učitelji svojim kompetencijama mogu uvelike pospješiti razvoj i prilagodbu u tom periodu.; Bolje kompetentan učitelj nego nekompetentan odgajatelj.; Smatram da su učitelji više kvalificirani za rad s djecom.; Steći će znanje.; Da, zato što možda učitelj ima više pedagoških i psihologijskih predmeta pa bolje razumije djecu.; Smatram da je bolje da učitelj razredne nastave radi s djecom u vrtiću jer ima određeno znanje i stav prema djeci nego netko tko nije iz nekog drugog područja. Smatram da studenti na učiteljskom fakultetu stječu dovoljno predznanja/znanja o predškolskoj djeci te uz dodatnu kvalifikaciju mogu biti jako stručni odgajatelji.; Iz razloga jer i učitelj razredne nastave ima kompetencije u radu s djecom. Smatram da svaka osoba koja je spremna biti "stup" obrazovanja djetetu da je također i spremna raditi sa djecom niže dobne skupine i imati pravilan pristup prema istima.; Smatram da učitelji imaju ipak malo više preferencija i širi spektar znanja. Gdje odmah djecu*

pripremaju za školu, a ne svode sve samo na igru, nego i na odgoj, unose vještine i navike.; Zato što su učitelji više educirani.; Slična su zanimanja, djeca predškolske dobi (6 godina) mogla bi biti pripremljenija za školu. Neki idu toliko daleko da bi u predškolsku ustanovu uvodili školsko gradivo: Unaprijedit će sigurno jer se već u predškolskoj dobi pomalo može uvesti učenje gradiva prvog razreda. Dakako, ima i onih koji bi u tom poslu upravo zbog obrazovanja prednost dali odgojiteljima predškolske djece: Smatram da je potrebno završiti studij odgojitelja prije nego što se započne raditi jer ipak učitelji nisu u potpunosti kompetentni za rad s djecom predškolske dobi. Ne bi bilo u redu prema djeci da ih netko odgaja tko nije u potpunosti kompetentan za to, makar to bilo par mjeseci.; Nisam sigurna zato što odgojitelji imaju daleko više prakse u vrtićima nego mi učitelji.; Učitelj je učitelj, a odgajatelj je odgajatelj. Usporedbe radi - može li kozmetičarka postati bez valjane (višegodišnje) naobrazbe biti dobra frizerka. Ili, može li autolimar biti bez dodatne edukacije dobar automehaničar?; Učitelji ne mogu u godinu dana prekvalifikacije steći metodičku, psihološku i pedagošku podlogu za rad u vrtiću koja se bitno razlikuje od rada u razrednoj nastavi u kraćem vremenskom okviru od onog koliko traje preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na toj je crti i razmišljanje da svatko treba raditi posao za koji se je primarno i obrazovao: Svatko se školuje za određeno područje, tj za ono što ga zanima, samim tim smatram da se treba raditi u struci! Dio ispitanika jednostavno smatra da zakonske promjene ne donose ništa novo: Mislim da će kvaliteta ostati ista. Samim time predviđaju da se neće mnogo kolega odlučiti za dokvalifikaciju i promjenu zanimanja: Neće biti veliki odaziv učiteljica. Takvih je obrazloženja bilo izrazito malo pa smo sljedećim pitanjem željeli provjeriti koliko ih je stvarno zainteresirano nakon učiteljskog studija raditi poslove odgojitelja predškolske djece u vrtiću (vidi grafikon 9).

Grafikon 9

Zainteresiranost studenata učiteljskoga studija za rad u predškolskoj ustanovi



Iz grafikona 9 vidljivo je da je ozbiljna većina (57,90 %) studenata učiteljskoga studija zainteresirana za rad u predškolskim ustanovama na radnome mjestu odgojitelja predškolske djece. Od ispitanika se tražilo da argumentiraju svoje odgovore. Oni koji su zainteresirani za posao odgojitelja predškolske djece ističu nekoliko razloga. Najviše će ih istaknuti ljubav prema

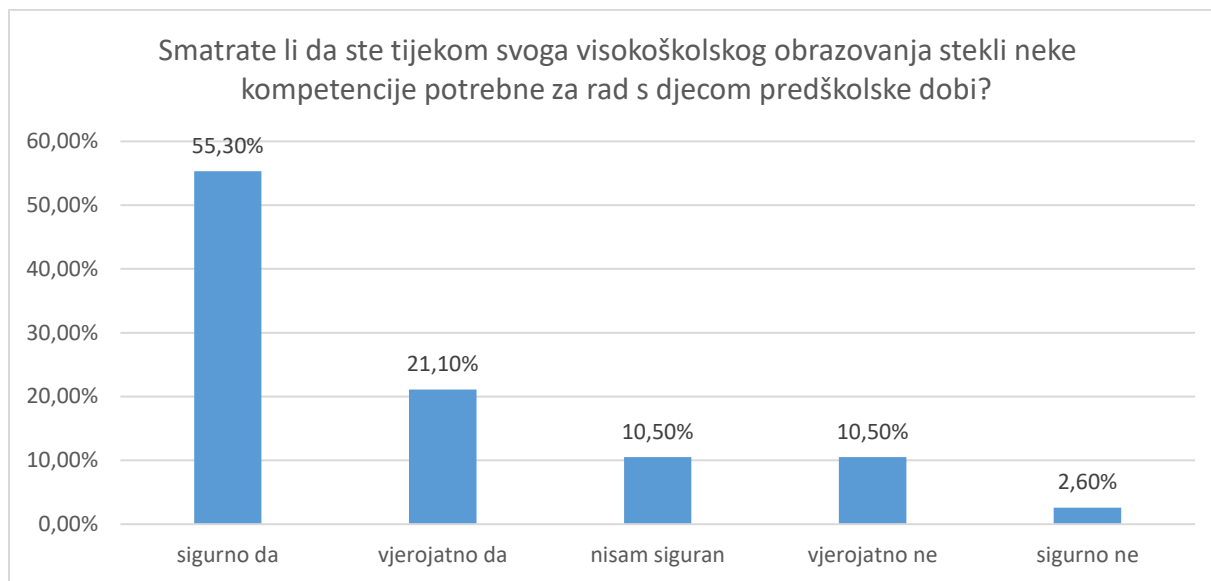
radu s djecom: *Voljela bih raditi s djecom općenito, bez obzira bila ta djeca predškolci ili ne.; S obzirom da volim raditi s djecom nije mi važno u kojem području.; Rad s djecom je isti i može se dosta pridonijeti i u predškolskom odgoju.; Volim bilo kakav posao s djecom.; Želim vidjeti koje su mogućnosti i bila bih stvarno ispunjena pronaći posao vezan uz rad s djecom jer je to nešto što smatram svojim pozivom, a kada je nešto poziv i postoji ljubav i motiviranost za usavršavanje i pružanje najboljeg života mladim životima koji bi mi bili povjereni, za mene je nebitno koje su oni dobi.; Posjedujem iznimnu ljubav prema djeci i neću imati problem ako budem radila posao odgojitelja predškolske dobi.; Volim raditi s djecom. Drugi je ozbiljan motiv pronalazak srodnog posla ako se ne uspiju zaposliti u svojoj primarnoj struci: *Ukoliko ne pronađem posao u struci, sigurno bih potražila u srodnoj.; Veći opseg radnog mjesta.; Ukoliko ne budem u mogućnosti zaposliti se u svojoj struci.; Ta dva područja su usko povezana i mi učitelji smo adekvatna zamjena za odgajatelje.; Ako ne uspijem pronaći posao učitelja zaposliti ću se kao odgojitelj, ali da mogu birati uvijek bih izabrala posao učitelja. Više mi se sviđa rad s djecom u razredu.; Dio ispitanika želi steći kompetencije za rad i u predškolskoj ustanovi: *Planiram završiti razliku predmeta.; Jako sam zainteresirana te razmišljam o dodatnoj kvalifikaciji. Nekima je to privremeno rješenje i stjecanje novih znanja i iskustava: *Jesam, ali ne dugoročno. Voljela bih upoznati takav način rada malo više.; Zašto ne, svako iskustvo je dobrodošlo. Za dio je ispitanika predškolska ustanova primarni izbor radnog mjesta. Vjerojatno se nisu uspjeli upisati na studij za odgojitelje pa studiraju učiteljski studij: *Želim raditi u vrtiću, a ne u školi. Ali takvi su ipak izuzetci, a ne pravilo.*****

Oni koji nisu zainteresirani za posao odgojitelja predškolske djece smatraju da svatko treba raditi posao koji voli i za koji se je obrazovao: *Svatko se školuje za određeno područje, tj. za ono što ga zanima, samim tim smatram da se treba raditi u struci!; Voljela bih raditi u školi.; Više mi se sviđa učiteljski smjer.; Upisala sam studij razredne nastave s razlogom.; Ne želim raditi u predškolskom vrtiću.; Zato što sam kvalificirana za posao učitelja, a ne odgojitelja. Istaknut će i distinkciju između ta dva zanimanja: *Učitelj primarnoga obrazovanja nije isto što i odgojitelj predškolske djece. Dio ispitanika nije zainteresiran raditi kao odgojitelj predškolske djece jer se ne osjećaju kompetentnima raditi taj posao: *Ne posjedujem kompetencije za rad u predškolskim ustanovama.; Nisam se za to školovala te ne znam raditi s tako malom djecom!; Nisam za rad s manjom djecom.***

Kako je većina studenata učiteljskoga studija zainteresirana za rad u predškolskoj ustanovi, zanimala nas je njihova procjena jesu li tijekom svoga visokoškolskog obrazovanja stekli neke kompetencije potrebne za rad s djecom predškolske dobi (vidi grafikon 10).

Grafikon 10

Stavovi studenata učiteljskoga studija o stečenim kompetencijama za rad s djecom predškolske dobi

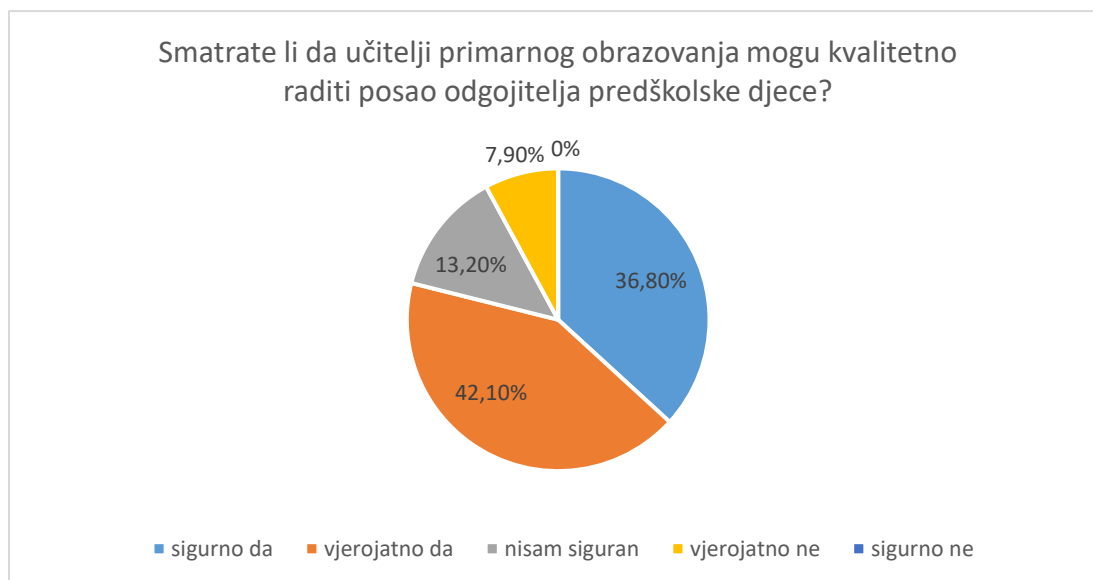


Iz grafikona 10. lako je uočljivo da ogromna većina ispitanika (55,30 % - sigurno da i 21,10 % vjerojatno da) smatra da su tijekom svoga visokoškolskog obrazovanja stekli neke kompetencije potrebne za rad s djecom predškolske dobi. Malo je onih koji nisu sigurni u to (10,50 %) ili pak onih koji misle da tijekom studija nisu stekli kompetencije za rad u predškolskoj ustanovi (10,50 % - vjerojatno ne i 2,60 % sigurno ne). Oni koji smatraju da su ih stekli, trebali su navesti o kojim je konkretno kompetencijama riječ. Ispitanici ističu sljedeće kompetencije potrebne za rad s djecom predškolske dobi: *Kreativnost, znanja iz likovne i glazbene kulture.; Likovno i glazbeno stvaralaštvo, ples i pokret, odgoj.; U tijeku svoga studiranja imamo predmete koji su gotovo pa isti, npr. kineziologija, likovna kultura, književnost, glazbena kultura itd.; Pristup djeci, način rada...; Osnovne elemente za komunikaciju, pristup djeci, shvaćanje njihovog doživljaja okoline, načina razmišljanja...; Didaktičke igre, sviranje instrumenta...; Strpljivost, kreativnost.; Rad sa djecom svih nižih uzrasta, metode poučavanja djece predškolske dobi...; Kompetencije smo stekli iz područja pedagogije, razvojne i dječje psihologije, poznajemo niz elementarnih igara i često smo pričali o prilagodbi i varijacijama na temu, također smo slušali neke kolegije vezane za smjer predškolskog odgoja.; Razvoj motorike, predpisačkih vještina, predčitačkih vještina...; Razvojne faze i mogućnosti, načini za rad, načini za potporu.; Psihološki i pedagoški kolegiji na fakultetu obuhvaćaju i djecu predškolske dobi, ne samo razredne nastave.; Većina pedagogija i psihologija što smo slušali obuhvatila je i djecu predškolske dobi. Jer mi moramo imat kompetencije i za rad s mlađom djecom.; Pedagoške kompetencije.; Slušanje i pažnja.; Odgoj, razni zadaci za dobnu skupinu, razgovor primjeren njima.; O odgoju djece. Pristupu djeci od rođenja do 7 godine života. Njihov razvoj na kognitivnoj i socijalnoj razini.; Pravilan pristup prema djeci, poštovanje, odgovornost, spremnost pomoći na bilo koji način, korištenje adekvatnih metoda da bi djeca dobila dovoljno znanja, odgojne metode, suradnja sa djecom, suradnja sa roditeljima.; Odgoj i pristup djetetu.; U psihologiji smo učili o djeci od rane do školske dobi, sve se to može primijeniti u radu s djecom u vrtiću.; Empatija, razumijevanje, brižljivost... Dakle, uglavnom ističu psihologiju djece predškolske dobi, kreativnost, strpljivost i metodičke pristupe djeci različite dobi.*

Odgovarajući na sljedeće pitanje trebali su prosuditi mogu li učitelji primarnog obrazovanja kvalitetno raditi posao odgojitelja predškolske djece (vidi grafikon 11).

Grafikon 11

Stavovi studenata učiteljskoga studija o kompetencijama učitelja primarnog obrazovanja za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece



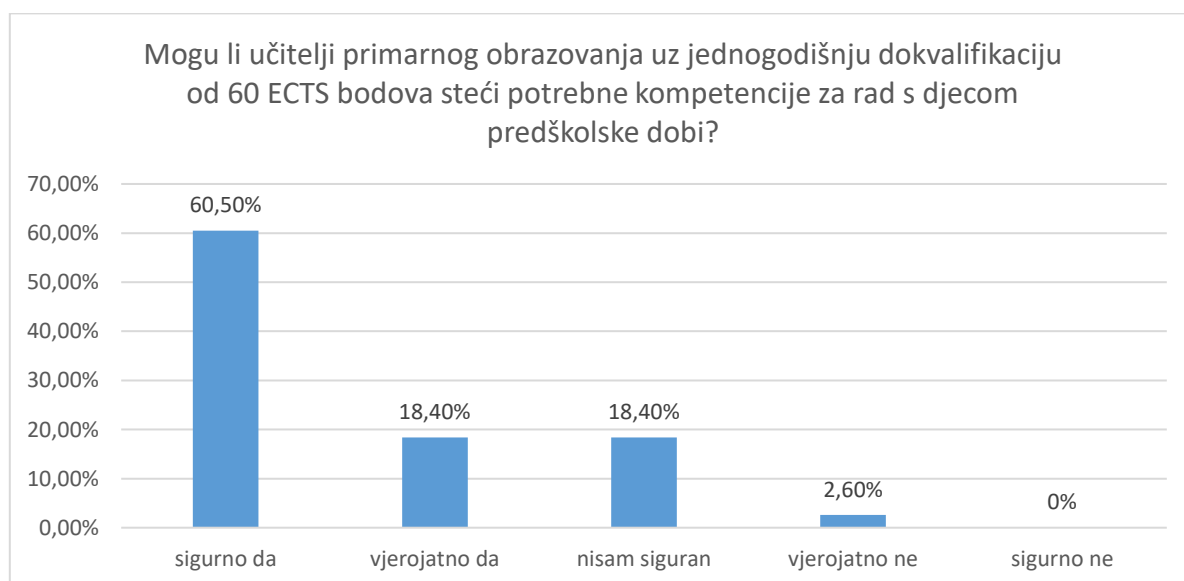
Iz grafikona je razvidno da gotovo 80 % ispitanika (36,80 % - sigurno da i 42,10 % vjerojatno da) vjeruje ili je sigurno da učitelji primarnog obrazovanja mogu kvalitetno obavljati posao odgojitelja predškolske djece. Manje je od 8 % (7,90 %) onih koji smatraju da učitelji vjerojatno ne bi mogli kvalitetno obavljati taj posao, a nema niti jednog ispitanika koji bi bio siguran da učitelji ne mogu kvalitetno zamijeniti odgojitelje u njihovu radu s djecom predškolske dobi. Neodlučnih je po ovom pitanju 13,20 % ispitanika. Studenti su učiteljskoga studija trebali obrazložiti svoja stajališta. Argumente zašto učitelji razredne nastave mogu kvalitetno obavljati posao odgojitelja predškolske djece pronalaze u neznatnoj razlici u godinama djece koja pohađaju predškolske ustanove i niže razrede osnovne škole te njihovoj sposobnosti prilagodbi mlađoj djeci: *Djeca su u sličnoj fazi razvoja, npr. djeca od 6 godina idu i u vrtiće i u škole.; Bitno je voljeti djecu, kvaliteta rada je uvijek nadograđiva.; Naša znanja su jako široka i obuhvaćaju i djecu predškolske dobi.; Svaki dobar učitelj u sebi nosi "ono nešto" prema djeci, ne samo prema djeci 7-10 godina, već i mlađe i spreman je pravilno postupati i imati potrebne kompetencije.; Prilagodili bi se dobi djeteta, te prema tome postupali.* Važan im je argument i bliskost tih dvaju zanimanja: *Srodne su struke.; Studiji su sadržajno slični.; Slušali smo iste predmete na faksu pa možemo i jedni i drugi raditi u vrtiću.; Zato što kroz mnoge kolegije imamo nastavu i program koji uključuje djecu mlađe od 6 godina.* Stoga se smatraju i kompetentnima za taj posao: *Imaju dovoljno kompetencija.; Smatram da posjedujemo dovoljno vještina i znanja za rad s predškolcima.; Ponovno kažem, smatram da imamo odgovarajuće kompetencije.; Smatram ako nedostaje odgojitelja da bi učitelj razredne nastave mogao sasvim u redu voditi posao odgojitelja, uz malo iskustva.* Dio ih miješa kurikule predškolskog odgoja i obrazovanja i kurikul Hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole: *Da jer se od djece u prvom razredu doslovno zahtjeva da znaju pisati a učiteljima je to već nešto što su naučili.* Dio ispitanika smatra da učitelji ipak ne mogu u cijelosti zamijeniti odgojitelje predškolske djece i

ističu nedovoljne kompetencije svoga zanimanja za obavljanje toga posla: *Mislim da ne mogu u potpunosti, ali daljnjim obrazovanjem i praksom vjerujem da mogu.; Smatram da učitelj ne može u potpunosti kvalitetno raditi posao odgojitelja jer ipak postoje razlike u samom izvođenju određenih aktivnosti u vrtiću i školi. Odnosno, učitelji nisu u potpunosti upoznati načinom rada u vrtiću.; Uz male prekvalifikacije zasigurno.; Smatram da u velikoj mjeri možemo raditi u sustavu predškolskog odgoja jer nam je program u osnovi sličan i kolegiji su u suštini isti, ali s obzirom na dva različita smjera ne bi bila na odmet kraća edukacija koja će ukazati na specifičnosti sustava te smatram da bi nam više trebalo ukazati na rad s djecom jasličke dobi. Određeni broj ispitanika, naravno, smatra da uopće nisu osposobljavani za rad u predškolskoj ustanovi: Vjerojatno ne zbog toga što smo mi na učiteljskom studiju usmjereni na školu te takav način rada te same pripreme su nam drugačije od priprema odgojitelja.; Učitelj i odgojitelj su dva različita zanimanja.; Nemaju metodičku podlogu za rad u predškolskim ustanovama kao ni potrebna pedagoška znanja.; Kolegiji nisu bili usmjereni na djecu predškolske dobi. Nije isto raditi u razrednoj nastavi i u vrtiću!* Neki su u dvojbi s obzirom na potrebne različite nastavne oblike i metode rada u školi i predškolskoj ustanovi: *Više sam za da nego za ne, iako bi možda imali problem pošto djeca u vrtiću ne sjede za stolovima u učionici. Istaknut će svoju superiornost nad odgojiteljima zbog više stečenoga znanja na studiju: Zato što su učitelji više educirani, imaju više znanja.; Da, čak štoviše i bolje od možda nekih odgojitelja zbog opširnijeg znanja. Svatko tko imalo ima u sebi empatije, osjeta za djecu, kreativnosti i djeteta u sebi može kvalitetno raditi s djecom. Naravno uz dodatne kompetencije.*

Studenti su svjesni nekih nedostataka svojega zanimanja u odnosu na odgojitelje predškolske djece, posebice kad je u pitanju rad s djecom jasličke dobi. Stoga smo ih pitali mogu li učitelji primarnog obrazovanja uz jednogodišnju dokvalifikaciju od 60 ECTS bodova steći potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi (vidi grafikon 12).

Grafikon 12

Stavovi studenata učiteljskoga studija o kompetencijama učitelja primarnog obrazovanja za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece nakon jednogodišnje dokvalifikacije



Evidentno je da još i više ispitanika (sigurno da – 60,50 % i vjerojatno da – 18,40 %) nego u odgovoru na prethodno pitanje smatra da učitelji primarnog obrazovanja uz jednogodišnju

dokvalifikaciju mogu steći potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi. Nešto je više nego u odgovoru na prethodnom pitanju onih koji to ne mogu točno prosuditi (18,40 %), ali je znatno manje onih koji su mišljenja da unatoč dodatnom obrazovanju učitelji primarnog obrazovanja vjerojatno ne mogu steći potrebne kompetencije za taj posao (2,60 %). Također nema ispitanika koji bi bili potpuno sigurni u to.

Ispitanici su trebali navesti koje bi se konkretno kompetencije trebalo usvojiti tijekom toga jednogodišnjeg usavršavanja, odnosno dokvalificiranja. Ističu sjedeće: *Kontroliranje velike grupe djece, rad na brojnim aktivnostima.; Rad s djecom mlađe školske dobi.; Učitelj bi se trebao upoznati s načinom rada u vrtiću, kako se organiziraju određene aktivnosti.; Poblizje se približiti njihovoj dobi.; Vezane za metodiku.; Prilagodba načina rada i metoda poučavanja.; Vjerojatno s tim da bi u samoj praksi najbolje naučili raditi s predškolicima.; Kurikulum sustava te metodički postupci, ono što je vezano na konkretan rad i raspored u samoj praksi te rad s djecom i specifičnosti vezane za jasličku dob.; Rad s djecom u takvom okruženju, pristup djeci u drugačijem okruženju od škole, razvoj igre.; Stvari vezane za administraciju, ostalo je više manje slično, uz manje nadopune s obzirom na dob, koje konkretno kriterije treba ispuniti kako bi dijete išlo u školu.; Smatram da bi se trebala u toj godini uvesti praksa u kojoj se teorija treba upotrijebiti, a ne napamet naučiti za ispit.; Pedagoške i odgajateljske.; Ponajviše usavršiti razvoj djece po godinama i fazama.; Opširnije o rastu i razvoju djece od rođenja do 6. godine života. Prilagođen pristup djeci određene dobi. Rad s djecom s posebnim potrebama - pristupi i ostali poslovi koje odgajatelj treba obavljati osim rada s djecom.; Usklađivanje kurikuluma sa potrebama djece. Veća upućenost u kurikulum.; Razumijevanje, strpljenje. Dio ispitanika, dakako, u skladu s odgovorima na prethodna pitanja smatra da im nikakva dodatna edukacija za taj posao nije potrebna: *Smatram da je u petogodišnjim obrazovanju stečeno dovoljno znanja.; Mislim da dokvalifikacija nije potrebna.**

Iz odgovora studenata učiteljskog studija može se zaključiti da bi im za obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece najviše koristila dodatna metodička znanja o radu s djecom predškolske, a posebice jasličke dobi, pristup djeci te dobi, znanja o organizaciji rada u predškolskoj ustanovi, organiziranju određenih aktivnosti u skupini koja potpuno drugačije funkcionira nego školski razred. Mišljenja su da bi ta dodatna edukacija trebala uključivati što više konkretne prakse u predškolskim ustanovama.

Ranije smo u tekstu pojasnili koje kompetencije dijete treba steći u predškolskom odgoju i obrazovanju prije polaska u školu, odnosno koje kriterije treba zadovoljiti da bi bilo sposobno uspješno izvršavati školske obveze pa smo to pitali i studente učiteljskog studija, želeći ustvrditi koliko su te činjenice njima poznate kad ih ozbiljna većina želi raditi posao odgojitelja predškolske djece ili se u najmanju ruku smatraju kompetentnima obavljati taj posao. Ispitanici ističu sljedeće: *Osnovni vokabular, emocionalna zrelost.; Motoričke, preciznost.; Dijete bi trebalo naučiti odgovornosti, kreativnom načinu mišljenja, ali i argumentiranom iznošenju vlastitog mišljenja, trebalo bi usvojiti i određene motoričke vještine itd.; Poznavanje slova, brojeva.; Prvenstveno se treba socijalizirati, steći radne navike.; Treba posjedovati određene vještine i znanja koja su potrebna za polazak u školu.; Djetetu treba postupiti holistički te ga hrabriti da razvije svoju socijalnu i emocionalnu inteligenciju, treba steći osjećaj prava, ali i poštovanja, odgovornosti, poticati ga na izražavanje mišljenja i interakcije, ali i razvoj vlastitog interesa i svoje spoznaje. Dijete treba učiti kroz igru, stvarati i razvijati intelektualne sposobnosti u novim situacijama.; Predpisačke, predčitačke.; Prepoznavanje slova i glasova, brojeva do 10, boje, oblici, tijela... na ovome bi trebalo još raditi.; Zadovoljenost predispozicija*

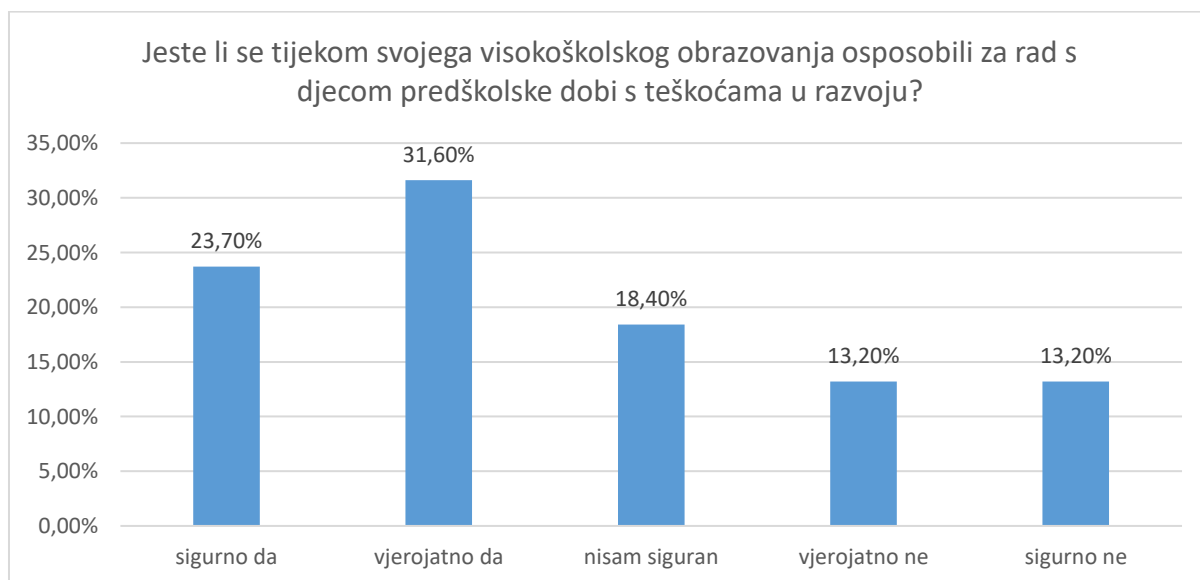
pisanja, rada s brojevima i pravilnog držanja olovke u ruci, navika na autoritet...; Mora znati izražavati svoje misli i osjećaje, znati osnovne vremensko-prostorne zakonitosti, biti na dobrom putu prema jezičnom i pismenom izražavanju.; Slušanje, pažnja, dolazak na vrijeme u vrtić, izvršavanje zadataka.; Kulturno ponašanje, samostalnost, čitanje i pisanje nije potrebno iako se danas to forsira. Najbitnije je neki dio odgoja i kulture.; Usvojiti rutine jutarnje i večernje, naučiti se obući i obući. Zavezati vezice, prepoznavati brojeve i slova, naučiti slušati, učiti o odgovornosti...; Snalaziti se u prostoru, poznavati lijevu i desnu stranu, znati se predstaviti, biti u mogućnosti slušati i sjediti u miru 45 min, biti svjesno svojih grešaka...

Iako je većina studenata iznijela barem dio kompetencija koje dijete treba steći u predškolskom odgoju i obrazovanju prije polaska u školu, dio ih ide i dalje te smatra da se u predškolskim ustanovama treba ovladati vještinama koje se stječu u prvom razredu osnovne škole: *Ukoliko uče pisati slova, da sva djeca jednako pišu, potrebno je dijete prilagoditi zajednici i pripremiti ga za "školsko okruženje".; Prepoznati da postoje razni oblici (geometrijski), sjedenje i slušanje te izrada zadatka uz pomoć i možda znati napisati svoje ime.; Steći radne navike, pomalo pisanje te izvršavanje obaveza.; Čitati, pisati...*

Rana je intervencija iznimno važna za poboljšanje stanja i svekoliki napredak djece s teškoćama u razvoju. Do nje nažalost jako rijetko dolazi jer se u praksi uglavnom kasno uočava, a preduge su liste čekanja za uspostavu dijagnoze i specijalističko liječenje. Da bi se reagiralo na vrijeme jako je bitna suradnja stručnih službi predškolske odgojno-obrazovne ustanove i odgojitelja predškolske djece. Stoga smo studente učiteljskog studija pitali jesu li se tijekom svojega visokoškolskog obrazovanja osposobili za rad s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju (vidi grafikon 13).

Grafikon 13

Stavovi studenata učiteljskog studija o kompetencijama za rad s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju



Iz grafikona 13 dalo bi se zaključiti da je većina studenata učiteljskog studija (23,70 % - sigurno da i 31,60 % - vjerojatno da) osposobljena za rad s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju. Ipak ozbiljan je broj i onih koji nisu sigurni u to (18,40 %), kao i onih

koji smatraju da tijekom studija nisu stekli te kompetencije (13,20 % – vjerojatno ne i 13,20 % - sigurno ne). Kako bismo dobili bolji uvid u situaciju, tražili smo ih da obrazlože svoje stavove. Dio ih smatra da su slušali relevantne kolegije iz te problematike: *Imali smo kolegija za djecu s teškoćama u razrednoj nastavi.; Imamo kolegij koji nosi isti naziv, a to je Pedagogija djece s posebnim potrebama. Uče se različite teškoće, bez obzira na njihovu dob.; U kolegijima u kojima se to tiče.; Pa rad s djecom koja imaju poteškoće jednak je u razrednoj nastavi, ali i u predškolskoj dobi.; Predmet Rad s djecom s posebnim potrebama i poteškoćama u razvoju mnogo je pomogao što i kako raditi s takvom djecom i kako im pristupiti.; Imali smo dosta kolegija vezanih za djecu s teškoćama u razvoju.; Imali smo kolegij tog naziva.; Izabrala sam izborni kolegij te prirode.; Učili smo prepoznati teškoće i kako se postaviti prema njima.; Također smo imali kolegije iz ovih i sličnih primjera, te smo u velikoj mjeri upoznati sa time.; Upoznati smo s kolegijima vezanim uz djecu s poteškoćama u razvoju. Međutim, još je više onih koji komentiraju da to nisu ni izdaleka dovoljna znanja, koja k tomu ostaju tek na teorijskoj razini: Mislim da su učitelji više osposobljeni za formalne školske stvari nego za sam rad s školskom djecom s teškoćama, a još i manje s onima predškolske dobi.; Nisam se osposobila jer nismo uopće govorili o tome nikada.; Na kolegiju smo samo spomenuli.; Nisam se susretala s tim.; Smatram da nisam dovoljno osposobljena niti za rad s djecom s teškoćama u razvoju u školi.; Studiram na učiteljskom studiju gdje smo se s razvojem djece u ranoj i predškolskoj dobi samo dotaknuli u sklopu razvojne psihologije, dok se teme djece predškolske dobi s poteškoćama u razvoju nismo ni dotaknuli.; Nemam iskustava, time ni kompetencija za predškolski uzrast, a još manje za predškolski uzrast s teškoćama u razvoju.; Općenito smo jako slabo pripremljeni za djecu s teškoćama u razvoju. Samo se naglašava potreba individualnog pristupa, ali ne i konkretne akcije.; Iz područja pedagogije imali smo dovoljno kolegija koji su stvarno bili korisni, predaju ih vrhunski profesori te nudili praktične savjete i priče vezane uz različite teškoće. Ono što mislim da nedostaje je promatranje i približavanje djetetu s posebnim potrebama uživo kako bismo paralelno uočili i imali iskustva s onima što smo naučili.; Vjerojatno ne jer ne bi znali kako postupiti i na što se fokusirati da dijete s teškoćama nauči u predškoli. Zanimljivo bi bilo u jednom od sljedećih istraživanja ispitati stavove studenata učiteljskog studija o inkluziji djece s teškoćama u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kad ih je već značajan broj izrazio želju raditi u njima. Istraživanje Bouillet i Bukvić (2015) o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama u nižim razredima osnovne škole pokazalo je da su mišljenja zaposlenih učitelja primarnog obrazovanja i studenata završnih godina učiteljskog studija nepovoljnija od mišljenja studenata ranijih godina studija.*

Već smo ranije ustvrdili da program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne sadrži elemente *školifikacije* u bilo kojem obliku. Kao i odgojitelje predškolske djece, i studente smo učiteljskoga studija pitali treba li program predškolskog odgoja i obrazovanja uključivati elemente školifikacije i ako treba uolikoj mjeri. Ogromna većina ispitanika smatra da predškolski program treba uključivati barem neke elemente školifikacije: *Da, dovoljnoj.; Treba, postepeno, u manjoj mjeri i kroz igru tijekom trajanja cijelog programa.; Definitivno bi trebalo jer je to ipak razdoblje koje prethodi školi. Trebali bi postojati kolegiji koji bi radili na suradnji učitelja i odgojitelja.; Treba, do određene granice.; Ono osnovno svako dijete treba znati.; Trebao bi.; Treba umjereno.; Treba, ali ne forsirati toliko jer ipak su djeca još uvijek u vrtiću.; Trebao bi jer dobro je znati odgojiteljima u kakav sustav će djeca doći, koliko se on razlikuje jer je taj prijelaz za dijete izazovan i vrlo stresan. Zbog toga se odgojitelji i učitelji trebaju udružiti i surađivati aktivno.; Da, na tome bi trebao biti fokus.; Naravno. Treba uključivati dovoljno da djeca u školi ne zaostaju za drugima. Na primjer, trebaju znati kako držati olovku.;*

Da, jako.; Treba u maloj mjeri.; Da, u maloj mjeri. Evidentno je da mnogi miješaju elemente školifikacije s predčitalačkim vještinama. Znatno je manje onih koji su mišljenja da u predškolskoj ustanovi ne treba biti elemenata školifikacije ili da s njima treba biti izuzetno oprezan: *Možda samo priprema na sjedenje u razredu, dizanje ruke, i uvodni dio (malo slova, brojeva kako bi kasnije bilo lakše razumjeti).; Ne, jer odgajatelji nisu dovoljno i pedagoški osposobljeni za podučavanje npr. čitanja i pisanja. Samo nama učiteljima kasnije mnogi stvore problem jer djecu krivo nauče. Ako se već to želi uvest u predškolski odgoj onda na takvom poslu treba raditi učitelj ili odgajatelje više educirati.;* *Možda u manjoj mjeri. Da djeca crtaju i ispisuju razne crte u crtančice / pisanke radi lakšeg pisanja u prvom razredu.*

Valja istaknuti da studenti učiteljskoga studija zamjećuju da je prijelaz iz predškolske ustanove u školu za dijete jako zahtjevno i stresno razdoblje pa sugeriraju aktivnu suradnju odgojitelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja, a predlažu i uvođenje sveučilišnih kolegija kako bi se dodatno vitalizirali za takve odnose.

Studentima je učiteljskoga studija na kraju anketnog upitnika ponuđeno slobodno komentiranje teme ako smatraju da prethodnim pitanjima ona nije iscrpljena. Dobili smo dva potpuno suprotna komentara. Jedno je mišljenje o potpunoj kompetenciji učitelja primarnog obrazovanja za rad u predškolskoj ustanovi: *Iskreno smatram da odgojiteljice imaju mišljenje da učiteljice nisu dovoljno sposobne i kompetentne za rad u vrtićima, što naravno nije točno. Naš studij pruža dovoljno znanja i o djeci koja su mlađa od 7 godina. Također imali smo 2 kolegija koja su nam omogućila odlazak na praksu u vrtiće, stoga smo mogli vidjeti kakva je tamo situacija i koji uvjeti vladaju u predškolskim ustanovama.* Drugi je koji ne smatra mijenjanje zanimanja dobrim rješenjem: *Smatram da učitelji / odgajatelji trebaju ostajati u svojoj struci, jer nikome nije drago kad u ionako prenapućenom sustavu i kadru ima još zdrave konkurencije.*

5. Zaključak

Medijske rasprave vođene između strukovnih udruga odgojitelja predškolske djece i njihovih strukovnih sindikata s predstavnicima resornoga Ministarstva znanosti i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kulminirale su nizom prosvjeda na kojima su odgojitelji željeli iskazati svoje nezadovoljstvo svojim položajem u društvu, radnim uvjetima te predloženim *Nacrtom konačnoga prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju.* Posebice ih je pogodio prijedlog da se manjak stručnih zaposlenika u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja nadomjesti zapošljavanjem učitelja primarnog obrazovanja, kojih postoji značajan višak na hrvatskom obrazovnom tržištu. Takvo zapošljavanje nestručnih osoba može imati dalekosežne posljedice na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi. Nas je u istraživanju primarno zanimao upravo učinak zakonskih izmjena na razvoj komunikacijskih kompetencija djece predškolske dobi.

Analizirali smo relevantne odgojno-obrazovne dokumente kako bismo ustvrdili što konkretno nove zakonske izmjene donose u radu predškolskih ustanova, posebice u neposrednom radu s djecom. Usporednom analizom sveučilišnih kolegija na studiju ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja te učiteljskom studiju ustvrdili smo moguće stečene kompetencije odgojitelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja za rad u predškolskoj ustanovi. Usporedba je studijskih programa pokazala veliku razliku obveznih i

izbornih kolegija. Ta se razlika izražena u svim modulima, od općih predmeta, pedagogijsko-psihologijskog modula, integriranoga metodičkog modula, modula izbornih kolegija, uključujući dakako različitu metodičku praksu iz modula praktičnih kompetencija koja se odrađuje u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Kako je analiza obrazovnih dokumenata (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* i *Odluka o donošenju nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*) pokazala da program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući i program predškole, ne sadrži elemente školifikacije u bilo kojem obliku, odnosno da se u tom razdoblju djeci trebaju razvijati predčitalačke i grafomotoričke vještine, predmatematičke vještine i slično, sveučilišni su kolegiji budućih odgojitelja predškolske djece usmjereni na sposobnost razvijanja upravo tih kompetencija kod djece. U predškoli se djecu osposobljava za daljnje školovanje poticanjem mišljenja i razmišljanja, analiziranja i logičkog zaključivanja, samoinicijativnog učenja i usvajanja željenog znanja i vještina. Na prijelazu iz predškole u osnovnu školu nema normativne procjene akademskoga postignuća djece. Ona prije pohađanja prvoga razreda osnovne škole ne trebaju znati čitati i pisati. To će ih poučavati i normativno procjenjivati njihova akademska postignuća učitelji primarnog obrazovanja, koji se za to osposobljavaju slušanjem brojnih sveučilišnih kolegija različitih od onih koje slušaju njihovi kolege odgojitelji predškolske djece. S obzirom na to možemo zaključiti da učitelji primarnog obrazovanja nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi te bi im prije rada u predškolskoj ustanovi trebalo organizirati opsežne dodatne edukacije koje bi uključivale niz obveznih i izbornih sveučilišnih kolegija usmjerenih upravo na sposobnost rada s djecom predškolske dobi i razvijanje onih kompetencija koje djeca moraju razviti prije formalnoga polaska u školu. Te bi dodatne edukacije svakako morale uključivati i obveznu stručnu praksu u odgovarajućoj ustanovi u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Terenskim istraživanjem ustvrdili smo stavove odgojitelja predškolske djece i studenata učiteljskog studija o izmjenama i dopunama *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, kompetencijama za rad u predškolskim ustanovama te interesu budućih učitelja za rad u njima. Većina ispitanih odgojitelja predškolske djece nezadovoljna je zakonskim izmjenama koje omogućavaju zapošljavanje učitelja razredne nastave u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Mišljenja su da nova zakonska rješenja ne predviđaju dovoljno zahtjevne uvjete koje učitelji, kao nekvalificirane osobe, moraju ispuniti da bi stekli odgovarajuće kvalifikacija za stručno obavljanje njihova posla. Smeta im konstantno kršenje odredbi *Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe*, koji ovom zakonskom reformom nije zahvaćen, ali ispitanici ukazuju da je redovito veći broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama nego što je propisano tim dokumentom. Većina odgojitelja predškolske djece tvrdi da među predloženim izmjenama i dopunama *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* nema onih koje bi mogle značajno unaprijediti kvalitetu rada s djecom predškolske dobi ili barem da oni ne znaju za njih. Međutim, odgovarajući na postavljena pitanja u anketnom upitniku razvidno je da ipak podržavaju neke zakonske promjene, premda većinu prijedloga zaista ne podupiru. Pozitivnim ocjenjuju donošenje mreže dječjih vrtića Republike Hrvatske, što će omogućiti bolje strateško planiranje razvoja mreže dječjih vrtića, a time ujedno omogućiti veću dostupnost programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području cijele države. Nadaju se da će to dovesti i do financijske pomoći središnje države predškolskim ustanovama koje djeluju u siromašnijim sredinama, kao i većem nadzoru nad zakonitošću rada osnivača. Mišljenja su da bi mnogo više trebalo nadzirati i privatne predškolske odgojno-obrazovne ustanove, koje su bile osjetno manje

nadzirane od javnih pa sugeriraju da se to promijeni jer se po njihovu mišljenju u njima najviše krše zakonske odredbe. Smeta ih što, po njihovu mišljenju, odgojitelj predškolske djece s petogodišnjim sveučilišnim studijem ne može tako lako otvoriti privatni dječji vrtić, kao što to može osoba s trogodišnjom strukovnom školom. Uvjet joj je završiti dodatni četveromjesečni tečaj, odnosno program osposobljavanja za poslove dadilje i pokrenuti obrt za djelatnost dadilje (*Zakon o dadiljama*⁹ i *Pravilnik o uvjetima, opremljenosti prostora odgovarajućom opremom i ostalim uvjetima za obavljanje djelatnosti dadilje*¹⁰).

Odgovitelji predškolske djece nabrojali su niz svojih kompetencija kojima se razlikuju od ostalih odgojno-obrazovnih stručnjaka, a koje drže presudnima za kvalitetan rad s djecom predškolske dobi. Reći će da je odgojitelj primarno poziv a tek onda posao za koji su se odlučili. Mišljenja su da oni koji su se odlučili za drugo odgojno-obrazovno zanimanje, učitelji primarnog obrazovanja, ne mogu kvalitetno obavljati njihov posao niti nakon dodatne jednogodišnje edukacije. Zanimljivo, mnogo su tolerantniji u situacijama kad je po srijedi program predškole koji se izvodi pri osnovnim školama za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić. U tim situacijama znatno veći broj odgojitelja predškolske djece smatra da učitelji na određeno vrijeme mogu obavljati njihove poslove nego kad je bilo riječ o zapošljavanju u predškolskim ustanovama, premda je i tu riječ o zapošljavanju i izvođenju programa iz sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Štoviše, u tom slučaju učitelje se primarnog obrazovanja zapošljava kao ravnopravne stručne osobe, a ne kao nestručne s obvezom stjecanja dodatnih kvalifikacija u predviđenom roku, kao što je bio slučaj u prethodnoj situaciji u kojoj su odgojitelji iskazali nezadovoljstvo mogućnošću njihova zapošljavanja u predškolskoj ustanovi. Zbog tih zakonskih izmjena koje učiteljima primarnog obrazovanja dodatno olakšavaju zapošljavanje i obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece bez uvjeta stjecanja dodatnih kvalifikacija, valja ponovno naglasiti već ranije spomenutu činjenicu da program predškole ne sadrži elemente školifikacije u bilo kojem obliku. Djeca u predškoli trebaju steći, među ostalim, predčitalačke i grafomotoričke vještine, koje će kasnije u školi nadograđivati. Pullen i Justice (2003) ističu da su predškolske godine ključne za razvijanje predčitalačkih vještina, koje trebaju osigurati što bezbolniji prijelaz u kasniju fazu formalnog učenja čitanja. To je primarno posao odgojitelja predškolske djece. Oni su se za to školovali. Pravodobno stečene predčitalačke i grafomotoričke vještine temelj su daljnjeg razvoja komunikacijskih kompetencija kod djece.

Potpuno podijeljeni stavovi odgojitelja predškolske djece o tome treba li program predškolskog odgoja i obrazovanja uključivati elemente školifikacije objašnjava nam zašto je dobar dio njih tolerantniji prema zapošljavanju učitelja primarnog obrazovanja na određeno vrijeme u program predškole koji se izvodi pri osnovnim školama za djecu koja ne pohađaju dječji vrtić. Ako ih značajan dio krivo rezonira da u programu predškolskog odgoja i obrazovanja može biti elemenata školifikacije, onda nije čudno da smatraju da bi učitelji primarnog obrazovanja mogli odrađivati program predškole, posebice kad se on odvija u školi. Bez obzira na podijeljene stavove oko elemenata školifikacije, iz odgovora odgojitelja predškolske djece razvidna je potreba da se djeci učini što bezbolnijim prijelaz iz predškolskoga slobodnog načina rada kroz igru u strukturirani način rada u školi.

Zbog uočenoga porasta broja djece s teškoćama u razvoju novo zakonsko rješenje predviđa da u odgojno-obrazovnoj skupini u skladu s potrebama djece s teškoćama u razvoju može raditi

⁹ Narodne novine 37/13, 98/19.

¹⁰ Narodne novine, 74/2013.

treći odgojitelj ili jedan pomoćnik za djecu s teškoćama u razvoju ili stručni komunikacijski posrednik (koji moraju imati završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje). Međutim, *Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe* bila je predviđena mogućnost zapošljavanja u odgojno-obrazovnoj skupini u koju je uključeno dijete s težim teškoćama još jednog odgojitelja ili stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, što je po mišljenju ogromne većine odgojitelja predškolske djece bilo mnogo kvalitetnije rješenje. Većina ispitanika smatra da se tijekom svojega visokoškolskog obrazovanja nije osposobila za rad s djecom s teškoćama u razvoju pa je time još važnije da u odgojno-obrazovnoj skupini predškolske djece u kojoj se nalaze djeca s teškoćama u razvoju bude angažiran stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a ne tek priučena osoba sa završenim četverogodišnjim srednjoškolskim obrazovanjem. Za razvoj njihovih komunikacijskih potencijala to može biti od presudne važnosti. Štoviše, iz *Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe* razvidno je da pod teže teškoće spadaju i međusobne kombinacije lakših teškoća, što je najčešći slučaj kod djece s teškoćama u razvoju, dok su jako rijetki slučajevi da dijete ima samo jednu lakšu teškoću.

Za razliku od odgojitelja predškolske djece, studenti učiteljskoga studija podržavaju zakonske promjene koje će im omogućiti zapošljavanje u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, odnosno obavljanje poslova odgojitelja predškolske djece. Većina ih se izjasnila da su zainteresirani za rad u predškolskim ustanovama na radnome mjestu odgojitelja predškolske djece. Smatraju da su tijekom svoga visokoškolskog obrazovanja stekli neke kompetencije potrebne za rad s djecom predškolske dobi. U skladu s tim ogromna ih većina vjeruje da učitelji primarnog obrazovanja mogu kvalitetno obavljati posao odgojitelja predškolske djece, dok ih još i više smatra da uz jednogodišnju dokvalifikaciju mogu steći potrebne kompetencije za rad s djecom predškolske dobi. Kao potrebne dodatne kompetencije za rad u predškolskoj ustanovi ističu metodička znanja o radu s djecom predškolske, a posebice jasličke dobi, znanja o organizaciji rada u predškolskoj ustanovi, organiziranju određenih aktivnosti u skupini koja potpuno drugačije funkcionira nego školski razred. U okviru dodatnih edukacija priželjkuju što više konkretne prakse u predškolskim ustanovama. Obrazlažući kriterije zrelosti koje dijete treba zadovoljiti prilikom polaska u školu, većina studenata iznosi barem dio kompetencija koje dijete treba steći u predškolskom odgoju i obrazovanju prije polaska u školu, ali dio ispitanika navodi i vještine koje se stječu tek u prvom razredu osnovne škole. Većina se je studenata učiteljskog studija izjasnila da je tijekom obrazovanja osposobljena za rad s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju, ali se iz obrazloženja odgovora dade zaključiti da je riječ tek o stjecanju sporadičnih činjenica iz toga područja, a koje ostaju tek na teorijskoj razini. Ogromna većina ispitanih studenata učiteljskoga studija smatra da program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba uključivati barem neke elemente školifikacije, ali je dobro što uočavanju, kao i odgojitelji, da je prijelaz iz predškolske ustanove u školu za dijete jako zahtjevno i stresno razdoblje pa sugeriraju aktivnu suradnju odgojitelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja, a predlažu i uvođenje sveučilišnih kolegija kako bi se dodatno educiralo iz tog područja.

6. Literatura

- Bouillet, Dejana, Bukvić, Zlatko. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 51, br. 1, str. 9-23.
- Božajić, Martina; Miletić, Josip. (2018). *Ingerencija odgojitelja predškolske djece i učitelja razredne nastave u razvijanju jezičnih kompetencija*, Reči Časopis za jezik, književnost i kulturu, god X, br. 1, Alfa BK univerzitet, Beograd, str. 66-94.
- Došen-Dobud, Anka. (2001). *Predškola – vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
- Griffin, Terri M, Hemphill, Lowry, Camp, Linda, Palmer Wolf, Denis. (2004) Oral discourse in the preschool years and later literacy skills, *First language*, Vol 24, 2, str. 123-147.
- Jovančević, Milivoj i suradnici. (2004). *Godine prve: zašto su važne. Vodič za roditelje i stručnjake koji rade s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: SysPrint.
- Loborec, Martina, Bouillet, Dejana. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzija djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića, *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 153., No. 1, str. 21-38.
- Locke, Ann, Ginsborg, Jane, Peers, Ian. (2000). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond, *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 37, No. 1, str. 3-15.
- Pavličević-Franić, Dunja. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Pullen, Paige C., Justice, Laura M. (November 2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children, *Intervention in School and Clinic*, Vol. 39, No. 2, str. 87-98.
- Selimović, Hazim, Karić, Esed. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*. 11, vol. 6, 1, str. 145-160.
- Stančić, Vladimir, Ljubešić, Marta. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Starc, Branka. (2005). Spremnost za školu. *Dijete, vrtić, obitelj*. br. 39, str. 5-7.
- Šego, Jasna. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor*. XXVI, 2, str. 119-149.

Mrežni izvori

- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, Narodne novine, br. 63/08., 90/10., dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (pristupljeno 31. 10. 2022.)
- Elaborat o studijskom programu Sveučilišni preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, mrežne stranice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, dostupno na: preddipl_RPOO(1)(1)[Način kompatibilitnosti] -Word (pristupljeno 19. 5. 2023.)
- Elaborat o studijskom programu Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, mrežne stranice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, dostupno na: Dipl-RPOO2(1) – Word (pristupljeno 19. 5. 2023.)

- Elaborat o studijskom programu Integrirani preddiplomski i diplomski Učiteljski studij*, mrežne stranice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, dostupno na: Ucitelj_prog_korekcije zadnje (2) 10_11-(1) – Word (pristupljeno 19. 5. 2023.)
- Lilek, Mirela, Prosvjed odgojitelja na Trgu: ‘Bez nas nema vrtića!‘; Hrabri tata: ‘Vi ste za mene obitelj, ponos Hrvatske!‘, Jutarnji list, digitalno izdanje, objavljeno 22. listopada 2022. u 9:27, dostupno na: <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/prosvjed-odgojitelja-na-trgu-bez-nas-nema-vrtica-hrabri-tata-vi-ste-za-mene-obitelj-ponos-hrvatske-15265396> (pristupljeno 30. 10. 2022.)
- HINA; Okić, Raif; Šaponja, Antonela; Mihaljević, Ivana, VIDEO Prosvjed odgojitelja u Zagrebu: Okić, Šaponja, Mihaljević, ‘Nedostaje nas 5000, desetljećima smo zanemarivani‘, 24 sata, digitalno izdanje, objavljeno 22. listopada 2022. u 12:32, dostupno na: <https://www.24sata.hr/news/odgojitelji-prosvjeduju-na-trgu-bana-jelacica-ispunjenje-ovih-zahtjeva-nije-hir-to-se-mora-868576> (pristupljeno 30. 10. 2022.)
- Hina, VIDEO Veliki prosvjed odgojitelja u vrtićima na Trgu: „Država ne ulaže u djecu, ali se hvali ulaganjima u zidove“, DNEVNK:hr, digitalno izdanje, objavljeno 22. listopada 2022. u 11:58, dostupno na: <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/prosvjed-odgajatelja-u-vrticima-u-zagrebu---748145.ht> (pristupljeno 30. 10. 2022.)
- Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine*, Narodne novine, broj 13/21., dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_02_13_230.html (pristupljeno 2. 11. 2022.)
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Narodne novine, broj 5/15.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta republike Hrvatske, Zagreb, 2014.
- Nacrt konačnog prijedloga zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Vlada Republike Hrvatske, predlagatelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, 31. ožujka 2022.
- Pravilnik o uvjetima, opremljenosti prostora odgovarajućom opremom i ostalim uvjetima za obavljanje djelatnosti dadilje*, Narodne novine, 74/2013., dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_06_74_1504.html (pristupljeno 7. 6. 2023.)
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, br. 7-8/91 od 18 lipnja 1991.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning*, 2006/62/EC.
- Zakon o dadiljama*, Narodne novine 37/13, 98/19., dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/573/Zakon-o-dadiljama> (pristupljeno 7. 6. 2023.)
- Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine, br. 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. - ispravak, 90/11., 16/12., 86/12., 94/13., 152/14., 7/17., 68/18., 98/19. i 64/20., dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html (pristupljeno 31. 10. 2022.)
- Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi*, Narodne novine, br. 10/97., dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html (pristupljeno 31. 10. 2022.)
- Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine, br. 10/97., 107/07., 94/13., 98/19.
- Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju*, Narodne novine, br. 10/97., 107/07., 94/13., 98/19., 57/22., dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (pristupljeno 31. 10. 2022.)

Kratko predstavljanje autora

Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić rođen je 7. svibnja 1970. u Zadru. Diplomirao je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Zadru. Magistrirao je na znanstvenome poslijediplomskom studiju *Kroatistika – smjer hrvatski jezik* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te na znanstvenome poslijediplomskom studiju iz poslovne ekonomije *Teorija i politika marketinga* na Ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. 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) te član uredništva časopisa *Croatica et Slavica Iadertina* (Odjel za kroatistiku i Odjel za rusistiku Sveučilišta u Zadru). Sudjelovao je i izlagao na osamdesetak znanstvenih skupova. Objavio je niz znanstvenih radova i prikaza te recenzirao radove za znanstvene časopise i zbornike znanstvenih radova. Član je niza znanstvenih, programskih i organizacijskih odbora međunarodnih znanstvenih skupova u zemlji i inozemstvu. Član je uredništva nekoliko domaćih i stranih znanstvenih publikacija te glavni urednik više domaćih i stranih znanstvenih publikacija.

Implementacija projektnog oblika rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Implementing Project-Based Forms of Work in Preschool Education Institutions

Violeta Valjan Vukić, Karmen Travirka Marčina¹, Meri Meštrov²

¹ Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

² Dječji vrtić Smilje, Šibenik

vvukic@unizd.hr, kmarcina@unizd.hr

merivukicevic@yahoo.com

Sažetak

Rad na projektu u dječjem vrtiću potiče susrete, komunikaciju među djecom kao i komunikaciju s odgojiteljima drugih odgojnih skupina, djeca aktivno sudjeluju u oblikovanju života vrtićke zajednice, a prostor treba estetski biti osmišljen i uređen kako bi djecu već sam prostor poticao na istraživanje. U radu se predstavljaju rezultati istraživanja provedenog na uzorku odgojitelja iz tri ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Šibenika s ciljem da se utvrdi koliko se projektni oblik rada primjenjuje u radu s djecom. U istraživanju došlo se do zaključka da veliki broj odgojiteljica kroz cijelu godinu provode u svom radu projektni oblik rada, koji najčešće potječe od interesa djece te smatraju da je najbolje raditi s djecom u dobi od 5 do 6 godine života. Opisano je koliko su djeci zanimljivi projektni oblici rada u vrtiću i tko ili što najčešće pomaže odgojiteljicama u provedbi projektnog rada i što s projektnim oblikom rada dobivaju djeca.

Ključne riječi: dijete, odgojitelj, rad na projektu, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Abstract

Through work on the project, the kindergarten space encourages meetings, communication among children as well as communication with educators of other educational groups, children actively participate in shaping the life of the kindergarten community, the space should be aesthetically designed and arranged in order to encourage children to explore the space itself. The paper presents results of research carried out on a sample of educators from three institutions of early and preschool education in the area of the city of Šibenik with the aim of determining the extent to which the project form of work is applied in working with children. A study concludes that a large number of educators carry out a project-based work format throughout the year, which most often originates in the interests of children and considers it best to work with children between the ages of 5 and 6 years. It describes how interesting the project forms of work in kindergarten are to the children and who or what usually helps the educators in the implementation of the project work, and what the project form of work the children get.

Keywords: child, educator, institution for early and preschool education, project work.

1. Uvod

U odgojnoj praksi kod nas i u svijetu susrećemo se s tradicionalnim i suvremenim određenjem kurikuluma. Tradicionalni kurikulum se zasniva na teorijskom transmisijskom usmjerenju što znači strogo strukturiranu organizaciju u procesu odgoja i obrazovanja u kojoj je uloga odgojitelja da unaprijed isplanira što s djecom treba „obraditi“ koje određene teme ili sadržaje za cijelu skupinu. No, zbog različitosti u razvojnim mogućnostima djece, kao i interesima i sklonosti, ali i brzini i stilovima učenja, ovaj pristup najčešće vodi ostvarivanju kurikuluma, umjesto samoostvarivanju djeteta. Djecu bi se često opažalo kao neuspješnim zbog toga jer je način na koji ih se poučavalo bio neprimjeren. Način na koji bi se birao sadržaj za djecu bio je opći kriterij, i nije se u obzir uzimao interes djeteta. „Cilj suvremenog predškolskog obrazovanja nikako ne bi trebao težiti uprosječivanju razvoja djece, već bi se trebao usmjeriti na uvažavanje različitosti interesa, dispozicija i sposobnosti djece“ (Slunjski, 2001, p. 19). Svako dijete je individualna osoba s različitim slijedom odrastanja, iz čega proizlaze različiti interesi i stilovi učenja, zbog čega bi kurikulum trebao imati mogućnosti stalne prilagodbe i prilagođavati se prema interesima, potrebama i mogućnostima djece kako bi odgovarao svakom djetetu. U suvremenom shvaćanju kurikuluma „ kurikulum nije sadržaj, nego pristup u kojem je proces cjelovitog razvoja djeteta prožet sadržajima, odabranim na osnovi pažljivog promatranja interesa, mogućnosti i stilova učenja djece“ (Slunjski, 2001, p. 19). Kod dizajniranja predškolskog kurikuluma često se postavljaju pitanja koja bi znanja predškolsko dijete trebalo steći u vrtiću. „Konceptija rad na projektu omogućuje djeci sudjelovanje u aktivnostima, ali i u cjelokupnom življenju vrtića u skladu sa stupnjem vlastite spremnosti, te na način koji je za njih osobno najprimjereniji. Takvim se pristupom, prije svega, djecu ne primorava da sudjeluju u istim aktivnostima u isto vrijeme i na isti način, što ima važnu ulogu u razvoju osjećaja kompetentnosti djeteta. Istodobno, to doprinosi i stvaranju osjećaja pripadanja skupini sudjelovanjem u aktivnostima na čiji razvoj svako dijete može na svoj osobit način doprinosti“ (Slunjski, 2001. p 21).

„Rad na projektu je relativno noviji didaktički oblik rada u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog uzrasta“ (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998, p. 138). Projektni oblik rada počeo se koristiti u Italiji u „Reggio pedagogiji“, a danas se već može naći u praksi predškolskog odgoja u velikom broju europskih zemalja, posebno u Velikoj Britaniji i Francuskoj. Velika je važnost sudjelovanja djece u planiranju kurikuluma i u njegovom razvoju (Edwards, Gandini i Forman 1997, prema Slunjski, 2001) jer takav kurikulum nije unaprijed zadan, nego odgojitelji postavljaju općenite hipoteze o mogućim smjerovima aktivnostima u projektu, pa se često naziva i razvojnim kurikulumom. Za takav pristup kurikulumu važno je da odgojitelj što bolje razumije i prikuplja raznovrsnu dokumentaciju (slike, crteže, fotografije, snimke i dr.) koju koristi za bolje razumijevanje djeteta i za planiranje novih aktivnosti i iskustava. Odgojitelj tako ne samo da razumije i uvažava interese djece, nego djecu poziva na sudjelovanje i donošenje odluka o tome što i kako te u kojem pravcu će se odvijati daljnje istraživanje (Rinaldi, prema Katz i Cesarone, 1994, sve prema Slunjski, 2001). „Kurikulum koji nastaje na takav način nije više samo usmjeren na dijete, niti upravljani od odgojitelja već je proizveden od djeteta, a „uokviren“ od odgojitelja“ (Slunjski, 2001, p. 29).

Projekt je plan neke aktivnosti, to je integrirani oblik rada na kojem može raditi samo jedno dijete ili više koji odabiru temu i uranjaju u nju, kako bi je što bolje proučili i istražili. On određuje način na koji će se ta aktivnost odvijati kako bi doveo do određenog cilja. Koristi se u svim aktivnostima u kojima je potrebno uskladiti više elemenata kako bi se postigao željeni cilj (Slunjski, 2001). Projekt se najviše koristi u istraživačkom radu u kojemu je osnova za provođenje niza aktivnosti unutar istraživanja određenog problema koje dovode do ostvarivanja zadanoga spoznajnog cilja. U predškolskim ustanovama rad na projektu poduzimaju djeca, u suradnji s odgojiteljima, tijekom određenog vremena, kako bi se došlo do željenog cilja. U

projekt dolazi do povezanosti i isprepletanju niza praktičnih i intelektualnih aktivnosti koje potiču gotovo sva područja dječjeg razvoja. Osnovna je pretpostavka da će se radom na projektu, promatrati, pitati i istraživati određene aktivnosti u vezi s temom projekta i samostalno razmišljati i zaključivati.

Rad na projektu jest sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece proučava neke temu ili problem, uz primjerenu podršku odgojitelja (Slunjski, 2012). To je ujedno i integrirani oblik kurikuluma u kojemu djeca prema vlastitom interesu i mogućnostima, u suradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju odgojitelja, poduzimaju različite istraživačke i druge aktivnosti u kojima aktivno stječu iskustva i znanja te primjenjuju svoje vještine, donose odluke i uče preuzeti odgovornost (Slunjski, 2012). Uloga odgojitelja u projektu je poticati djecu da stupaju u interakciju s ljudima i objektima, tj. okruženjem, na način koji ima smisla za djecu. To je način integriranog učenja koji naglašava aktivnu participaciju djece te potiče razvoj znanja i vještina, ali i emocionalnu, moralnu i estetsku senzibilnost djece. Cilj je pomoći djetetu da produljuje razumijevanje vlastitog iskustva i okruženja u kojem živi (Slunjski, 2012).

2. Koncepti rada na projektu

Reggio pristup polazi od konstruktivizma (Piaget, prema Penn, 2008) i socio-konstruktivizma (Vygotski, 1978), višestrukih inteligencija djeteta (Gardner i suradnici, 1999), „različitih ekspresivnih modaliteta djeteta temeljnih na njegovim tzv. simboličkim jezicima (Malaguzzi, 1997) te uvažavanje i poticanju metarazine učenja djeteta (Bruner, 2000) (prema Slunjski, 2012, p. 23-24). Dijete je shvaćeno kao osoba bogata potencijalom, znatiželjom za upoznavanja i istraživanje svoje okoline. Iz svega toga proizlazi da odgojitelji trebaju prepoznati i uvažiti ne samo potrebe nego i prava djeteta, od čega je najosnovnije njegovo pravo na sretno odrastanje i autentičan razvoj (Slunjski, 2001). Reggio pristup prostorno okruženje i rad temelji na mogućnosti „aktivnog i autentičnog stjecanja iskustva djece, razvijajući pristup koji podržava kontinuirani razvoj njihovih potencijala koji se najbolje razvijaju u kontekstu grupnog učenja“ (Slunjski, 2001, p. 36). Autorica Slunjski pojašnjava kako riječ „projekt“ u Reggio pristupu povezan je s riječi „projicirati“, a projiciranje koje koriste umjesto klasičnog planiranja puno govori o načinu na koji se projekt djece realizira. U Reggio pristupu tijekom rada na projektu nije moguće unaprijed planirati, isto tako nije ga moguće ranije strukturirati niti je unaprijed određena duljina njegovog trajanja i sami smjer razvoja (Slunjski, 2012).

Osnovni kriterij odabira smjera razvoja samog projekta je interes djece pa se najčešće pažnja pridaje isprobavanju različitih načina na koje bi se interes djece mogao prepoznati, omogućivati i pratiti. Odgojitelj u Reggio vrtićima rad djece na projektu smatra okosnicom za stjecanje iskustva učenja djece i odgojitelja. Daje se prednost rada djece na projektu, u odnosu na neke druge načine ili strategije učenja, oni se temelje na čvrstom uvjerenju u opravdanosti učenja kroz rad („Learning by Doing“), velika važnost grupne diskusije na zajedničkom učenju te mogućnost naknadnog prisjećanja vlastitih ideja i iskustava kao najboljem načinu postizanja boljeg razumijevanja i učenja, ali i meta – orijentaciju (Slunjski, 2001). Roditelji su aktivni sudionici u stjecanju iskustva učenja djece. Roditelje se uključuje u neposredan rad s djecom u vrtiću, kroz zajedničke razgovore o odgojnim i psihološkim problemima, sudjelovanje u neakvim prigodnim i posebnim događajima, izletima, proslavama. (Slunjski, 2001). Reggio koncepciji velika je važnost prostornog okruženja i zato ga se još naziva i „trećim odgojiteljem“. „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo, i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, sve to radimo, prostorno okruženje može olakšati ili otežati“ (Gandini, 1997, prema Slunjski, 2001, p. 37). Prostor je mjesto na kojem su odrasli osigurali kvalitetu učenja djeci, tako što su ga

organizirali na način da djeci pruža osjećaj slobode i mogućnosti ugodnog druženja, a istodobno potiče i nova istraživanja. Prostor je oblikovan tako da omogućuje susrete, komunikaciju i stvaranje prijateljstva među djecom. U Reggio koncepciji prostor sadrži mnogo dječjih radova, crteža, skulptura, konstrukcija od žice, prostor je snažno osoban, zapravo je jedinstven i neponovljiv i tako predstavlja svojevrsnu osobnu kartu te skupine djece i odraslih koji zajedno žive u vrtiću i dijele zadovoljstvo učenja. Prostor je kao „...neka vrsta akvarija koji održava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive“ (Malaguzzi, 1997, prema Slunjski, 2001, p. 37). Reggio odgojitelj na razne načine pokušava djecu poticati na socijalne interakcije, i zato je važan prostor u kojem borave jer je djeci potrebno nuditi mogućnost da se druže s drugom djecom kao i s odgojiteljima i mogućnost da budu sami kad to žele. Rad je uobičajen u manjim grupama pa se može raditi s dvoje, troje, četvero ili petero djece i tako se osigurava mogućnost da se može svakome djetetu posveti dovoljno, da se može slušati i tako može čuti drugoga što želi reći. Trajanje aktivnosti u Reggio konceptu nije prethodno planiran, kontinuitet učenja i razvoja nije narušen „cjepkanjem“, već se uvažava vlastiti osjećaj djeteta za vrijeme, njegov ritam i interes koji je presudan u planiranju i razvijanju aktivnosti projekta. Reggio koncept rada na projektu je mogućnost postizanja visoke razine integriranog učenja i razvoja djece (Slunjski, 2001). Odgojitelj je tu da upozna osobni ritam i specifične karakteristike svakog djeteta i ostat će s djecom od njihove 3. do 6. godine života. Reggio odgojitelj učenje ne smatra linearnim procesom već spiralnim procesom i to što odgojitelj ostaje s djecom ne znači da će uvijek biti u istom okruženju, već će se okruženje mijenjati jer se i dječje potrebe i interesi mijenjaju. Uloga odgojitelja je da bude stalni istraživač procesa učenja, zajedno s djecom i drugim odgojiteljem u skupini (Slunjski, 2001).

Rad na projektu Katz smatra temeljnim pristupom u integriranom poučavanju djece i određuje ga kao temu koja se zajedno s djecom izučava dublje i potpunije kako bi ono što bolje upoznali i saznali se u svom neposrednom okruženju (Katz, Chard, 1989, prema Slunjski, 2001). Radeći na projektu, djeca imaju priliku postavljati pitanja, generirati vlastite teorije i pretpostavke u svezi mogućih odgovora, tražiti odgovore na svoja pitanja, razgovarati s osobama relevantnim za saznanje o problemu koji se bave i kojeg istražuje te sudjelovanje u ostalim raznovrsnim aktivnostima koje će doprinijeti razvoju njihovih intelektualnih, kao i socijalnih, emocionalnih, kreativnih i drugih potencijala.

Rad na projektu djecu potiče na pregovaranje, kooperaciju, kolaboraciju, preuzimanje odgovornosti za traženje odgovora, provjeravanje svojih otkrića i traženje vlastitih strategija rješavanje problema. Projekt potiče djecu na dublje razumijevanje događaja i fenomena koji ih okružuje, na dozvoljavanje načina rada na koji rade i kako su napravljene stvari koje svakodnevno susreću, na promatranje i opisivanje poslova kojima se ljudi bave te opreme koju za svoj rad koriste. Kroz projektni oblik rada djeca mogu promatrati i istraživati stvari i događaje koje ih zanimaju te s kojima su svakodnevno okružena. Odabrana tema projekta predstavlja dio integriranog kurikulumu ili programa unaprijed određenog iako se dopušta fleksibilnost u izboru pri čemu djeca mogu sudjelovati u izboru teme kojom će se baviti i koju će određeno vrijeme proučavati, a kriterij da bi se tema odabrala su „relevantnost za život djeteta, raspoloživost materijala i potrebe opreme za rad te dostupnost resursa potrebnih za njezin razvoj“ (Katz, Chard, 1989, prema Slunjski, 2001, p.32).

Kriterije za započinjanje rad na projektu grupira u osam bazičnih tema:

- „teme uz svakodnevno života (obitelj, prijevoz, hrana, kuća...)
- teme koje se bave raznim blagdanima i događajima (karneval, Dan zahvalnosti...)
- teme iz života lokalne zajednice (trgovina, bolnica, ribarnica, ljudi...)
- teme koje se bave poučavanje vremena (kalendar, sat, povijesni događaj...)

- teme o prirodnim fenomenima (voda, vjetar, životinje, bilje...)
- općenite teme (izumi, svemir, brodovi...)
- tema o zanimljivim predmetima (knjiga, lutka, šešir...)
- tema o zanimljivim mjestima (susjedstvo, planine, obale rijeke...)“ (Katz, Chard, 1989, prema Slunjski, 2001, p. 32).

Jako je važno da djeca kroz rad na projektu razumiju svoja vlastita iskustva, kao i svijeta koji ih okružuje, rad djece na projektu trebao bi im omogućiti proširivanje njihovog znanja, kao i razvoju njihovih umijeća tako da imaju mogućnost izbora različitih sadržaja i aktivnosti i da steknu iskustva koja će im pomoći u njihovom kasnijem životu za daljnje učenje i to izvan konteksta vrtića.

3. Uloga djeteta i odgojitelja u radu na projektu

U projektom obliku rada bitno se mijenja i uloga djeteta u procesu odgoja i obrazovanja, što je i najznačajnija odrednica rada na projektu. „Djeca u radu na projektu nisu i ne smiju biti samo provoditelji zadataka koje je planirao i osmislio odgojitelj, nego djeca imaju i sama značajan udio u planiranju, organiziranju, provođenju aktivnosti te u vrednovanju učinjenoga“ (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998). Djecu se aktivno uključuje u rad i rješavanje problema te izravno iskustveno povezuje s onim što dijete želi naučiti. Na takav način djeca se sama uče a ne da primaju samo ono što im netko daje. Radeći na projektu djeca otkrivaju put do informacija, traže izvor informacija i koriste te informacije. Katz (1994) tvrdi kako se kroz projektni oblik rada potvrdilo da sva mala djeca od samog početka imaju aktivne i živahne umove, imaju sposobnost izvođenja smislenih zaključaka iz iskustva, istraživanja tog iskustva, brige za druge, uspostave odnosa s drugima, i da posjeduju mogućnost prilagodbe fizičkom i kulturnom okruženju i da se dječje prirodne sposobnosti mogu probuditi i jačati u pravim uvjetima.

Prema autoricama Cvetković Lay i Sekulić Majurec (1998) postoje razne aktivnosti koje djeca rade tijekom rada na projektu, a koje potiču razvoj njihovih sposobnosti i vještina i šire njihovu spoznaju, te se mogu istaknuti sljedeći: sakupljanje, istraživanje, promatranje, identificiranje, klasificiranje, bilježenje, objašnjenje, vježbanje komunikacijskih vještina Tijekom rada na projektu djeca sakupljaju razni materijal vezano za temu projekta. U ovoj fazi projekta djeca zajedno s roditeljima mogu sakupljati razne stvari na zadanu temu. Jedna od važnih aktivnosti u radu na projektu je istraživanje. Tijekom projekta od djece se traži da „istražuju“ razne stvari u vezi teme projekta. Istraživanje mora biti primjereno njihovim sposobnostima, a najbolje se odvija kroz neposredno iskustvo djeteta i slobodno manipuliranje predmetima i pojavama. Promatranje je aktivnost koje se često traži od djeteta tijekom rada na projektu. Vještinu promatranja dijete stječe i razvija postupno, vježbanjem. Djetetu je potrebno dati i točne upute što trebaju promatrati, na što trebaju obratiti pozornost. Tijekom rada na projektu odgojitelj mora uvijek voditi računa o tome razumiju li ga djeca ili ne. Stoga treba nastojati da djeca identificiraju što više stvari i pojava na koje nailaze dok nešto sakupljaju, istražuju i promatraju, pravilno ih imenujući. Klasificiranje se može uzeti kao misaona ili praktična aktivnost u radu na projektu. Preduvjet uspješne klasifikacije jest uočavanje odnosa među pojavama, a njen rezultat su često razvijenije metakognitivne vještine i veće metakognitivno znanje. Od djece se može tražiti da rade razne zabilješke. Bez obzira što većina djece predškolske dobi nema dovoljno razvijenu vještinu pisanja, nije razlog da ne bilježe. Djecu treba navikavati da vode bilješke, što će im kasnije jako dobro doći. To mogu biti crteži,

slike, modeliranje, lijepljenje sličica i slično. U radu na projektu odgojitelj djeci daje objašnjenje i pri tom treba paziti da budu djeci primjerena i razumljiva. Vježbanje komunikacijskih vještina tijekom rada na projektu djeca mnogo razgovaraju i potiče ih se da postavljaju različita pitanja, ne samo odgojitelju i drugoj djeci već i ljudima s kojima dolaze u doticaj izvan predškolske ustanove. Uči ih se da slušaju i druge. Potiče ih se na slušanje priče i da prepričaju njihov sadržaj, gdje ih se uči na usmjeravanje onog što je bitno. Potiče ih se da razgovaraju o tome u skupini ili da ostatku skupine podnesu izvještaj o nekom svom zaduženju (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998).

Odgojitelj u radu na projektu ima ulogu pomagača i savjetnika. Od dobrog se odgojitelja više ne trži da djeci prenese mnoštvo informacija i znanja, nego potiče dijete na „samostalno istraživanje, razmišljanje i rješavanje problema“ (Slunjski, 2001, p. 98). Odgojitelj ne treba biti osoba koja djetetu daje tražene odgovore i potrebne informacije, nego osoba koja djetetu pomaže da sagleda probleme, postavi pitanja i traži i nalazi potrebne odgovore (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998). On izravno i neizravno sudjeluje u aktivnostima djece (Slunjski, 2012). Neizravno sudjelovanje odnosi se na stvaranje preduvjeta, promatranje, dokumentiranje, razumijevanje i podržavanje djece u daljnjem razvoju. Izravno sudjelovanje odgojitelja, pak odnosi se na poticanje djece da uočavaju određene fenomene i pojave, pomoć pri rješavanju problema, poticanje rasprave i razumijevanje djece, te evaluaciju završnih i planiranje novih aktivnosti (Slunjski, 2012). Odgojitelj ne smije biti direktivan i inzistirati na provedbi svojih ideja, nego fleksibilan i spreman na odustajanje od planiranja smjera aktivnosti te prihvaćanje onog kojim ga djeca povedu, u ovom slučaju odgojitelj i djeca postaju partneri učenja i sustvaratelji znanja i razumijevanja (Slunjski, 2012). Važno uloga odgojitelja u radu s djecom je da prije svega vidi (a ne samo gleda) i čuje (a ne samo sluša) djecu i da im omogući aktivnosti za koje djeca pokazuju interes a ne mi odrasli (Miljak, 2009). Odgojitelj na početku djecu u prvim diskusijama potiče na razgovor o temi kako bi doznao što djeca znaju, također ih potiče na pronalaženje raznih objekata kako bi im pomogli u zajedničkom istraživanju kao i u pronalaženju i sakupljanju materijala koja bi im pomogla u konstruiranju objekata vezanih za temu. Odgojitelj zajedno s djecom izrađuje zajednički plan istraživanja i bilježe inicijalna pitanja djece na koja će zajednički tražiti odgovore (Katz, 1993, prema Slunjski, 2001).

Uloga odgojitelja u razvoju projekta mora biti individualizirana i temeljena na dobrom razumijevanju djeteta koje ovisi o odgojiteljevoj sposobnosti razumijevanja situacije umijeća promatranja i slušanja djeteta. Za dobro praćenje, promatranje i slušanje djeteta da bi ga bolje razumio. Odgojitelj je najučinkovitiji kad svoju odgojno-obrazovnu intervenciju usmjerava prema „zoni sljedećeg razvoja“ djeteta a to je prostor između trenutnih djetetovih mogućnosti i one u kojoj će dijete biti samostalne (Vygotsky, prema Slunjski, 2012). Prostorno i materijalno okruženje je od izuzetne važnosti za dječje učenje. Djeca dobro uče ako se osjećaju sigurno i samostalno u prostoru kojem borave i koje im omogućuje nesmetano kretanje i omogućuje im samostalno istraživanje i učenje u prostoru u kojem se nalaze. Prostor u kojem djeca i odrasli borave, gdje žive i uče mora biti oblikovano tako da omogućuje i potiče aktivno konstruiranje znanja, tj. učenje činjenjem. Djeca najbolje uče kad samostalno istražuju i kad imaju mogućnost slobodnog izbora da im ništa nije nametnuto, već da sami uče čineći. Okruženje se može smatrati i kao trećeg odgojitelja gdje djeca najbolje uče ako se osjećaju sigurno i u skladu sa harmonijom u svom okruženju (Dowling, 2006, prema Ljubetić, 2009).

Mnogi stručnjaci naglašavaju važnost prostornog i materijalnog okruženja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ističu njihovu ulogu u kvaliteti učenja i za kvalitetu učenja (Edwards, Gandini, Forman, 1998; Espinosa, 2002; Miljak, 2001, prema Ljubetić, 2009). Stoga je jako važno da odgojitelj prostor dječjeg vrtića opremi bogato različitim materijalnim poticajima, tako da budu raspoređeni u različitim centrima aktivnosti, koji omogućuju različite vrste aktivnosti i iskustva, te da omogućuje slobodu kretanja, komunikaciju i interakciju među

djecom i s odraslima, i da djeci materijal bude dostupan, da imaju slobodu i mogućnost izbora materijalnih poticaja, koji zadovoljavaju djetetove aktualne potrebe i interes koje omogućuju učenje činjenjem (Bredenkamp i Rosegrant, 1992, prema Ljubetić, 2009). Odgojitelji u Reggio vrtiću djeci daju raznoliku ponudu oruđa i materijala za istraživanje da se djeca mogu što bolje izraziti i pokazati svoje početne ideje i teorije o problemima koje istražuju. Takvi radovi se ne promatraju samo za sebe, nego da mediji koje koriste djeca predstavljaju nedjeljive dijelove kurikulumu.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Cilj, zadaće i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati mišljenje odgojitelja o projektnom obliku rada, te utvrditi koliko često odgojitelji implementiraju projektni pristup u radu s djecom rane i predškolske dobi i kakve mogućnosti provedba ovog oblika rada pruža djeci. U radu se pošlo od sljedećih hipoteza: (h1) ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelja provode projektni oblik rada ali ne u dovoljnoj mjeri; (h2) odgojitelji će pozitivno procijeniti mogućnosti primjene projektnog oblika rada u odnosu na dijete.

4.2. Uzorak ispitanika

Uzorak su činili ispitanici iz tri ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje područja grada Šibenika. Dvjesto ustanovama osnivač je lokalna zajednica, a jednoj ustanovi privatni osnivač. U istraživanju je sudjelovalo 60 ispitanika. S obzirom na spol u uzorku su sudjelovale isključivo osobe ženskog spola (100 %). S obzirom na razinu obrazovanja 80% ima završen dvogodišnji studij predškolskog odgoja, 18,33 % trogodišnji studij predškolskog odgoja, dok 1,6 % ima završen sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja. S obzirom na godine radnog iskustva u struci struktura ispitanika je sljedeća; 13,33 % ispitanika činile su odgojiteljice s radnim iskustvom do 5 godina, 10 % ispitanika ima od 5 do 10 godina radnog staža, najviše je u uzorku ispitanika (51,66%) s radnim iskustvom od 10 do 20 godina, te s više od 20 godina radnog iskustva (25 %).

4.3. Instrumenti, postupak i obrada podataka

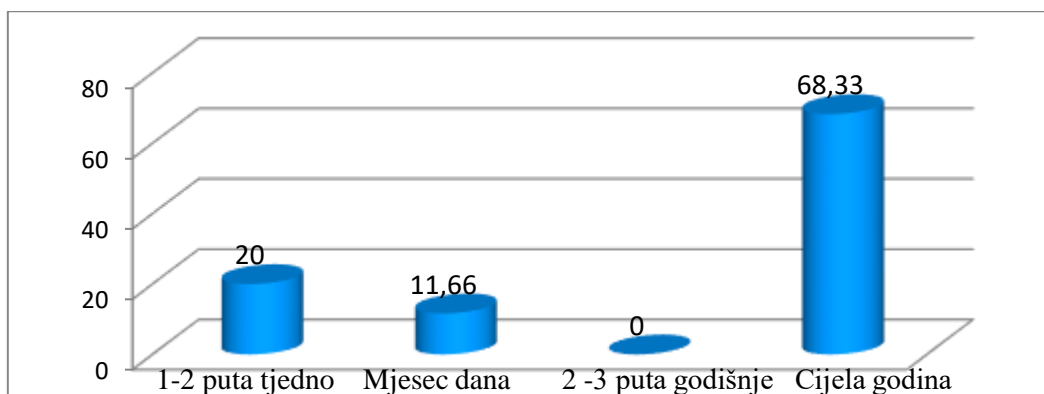
Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik. Anketnim upitnikom prikupljeni su opći podaci ispitanika socio-demografska obilježja sudionika, da li provode projektni oblik rada, koliko često ih provode i koliko traje rad na projektu. Iz kojih područja su najčešće zastupljene teme, što ih motivira na provedbu, koje sve aktivnosti provode s djecom. S kojom je skupinom najprimjerenije raditi projektni oblik rada, koliko su projektni zanimljivi djeci, tko im pomaže u pripremi projektnog oblika rada, da li uključuju roditelje. Ispitanici su na postavljena pitanja zatvorenog tipa ili Likertovoj skali kojom se ispitivalo mišljenje o provedbi projektnog rada u vrtiću i samoprocjena osjećaja kompetentnosti za njegovu provedbu odgovarali zaokruživanjem odgovora koji se najviše odnosi na njih. Postupak anketiranja je proveden u lipnju 2019. godine. Podatci su obrađeni pomoću Microsoft Excel 2010 programa.

4.4. Rezultati istraživanja

U grafu 1. Prikazani su odgovori na pitanje koliko često odgojitelji provode projektni oblik rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Graf 1

Učestalost provedbe projektnog oblika rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja

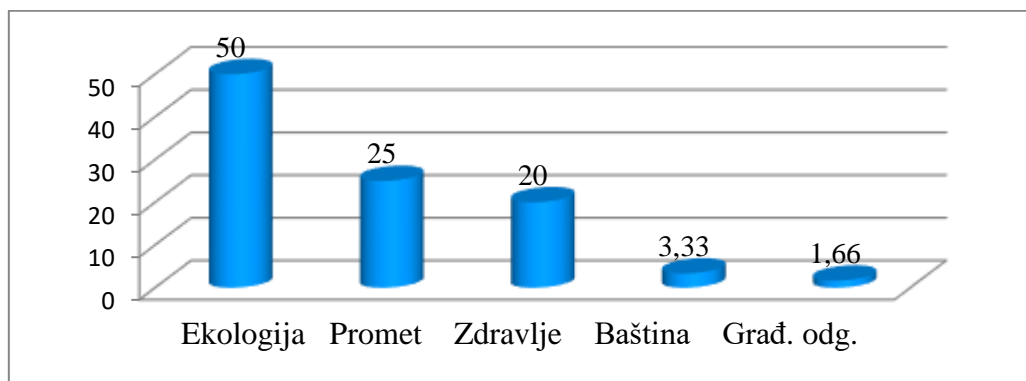


Od ukupnog broja ispitanika 68,33 % (N=41) njih provode projektni oblik rada kroz cijelu godinu, 1-2 puta tjedno projektni oblik rada provodi 20 % ispitanika (N=12), dok ga u trajanju od mjesec dana provodi 11,66 % ispitanika (N=7). Projekt kao oblik rada u povremeno, 2-3 puta godišnje, u ustanovama ranog i predškolskog odgoja se ne primjenjuje (N=0). S obzirom na dobivene rezultate polazna hipoteza (H1) da u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelji provode projektni oblik rada ali ne u dovoljnoj mjeri se potvrđuje, budući da blizu trećine ispitanika ovaj oblik rada provodi tek povremeno.

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja projektni oblik rada, prema iskazima ispitanike se najčešće provodi iz sljedećih tematskih područja (Graf 2.)

Graf 2

Tematska područja iz kojih se provode projekti



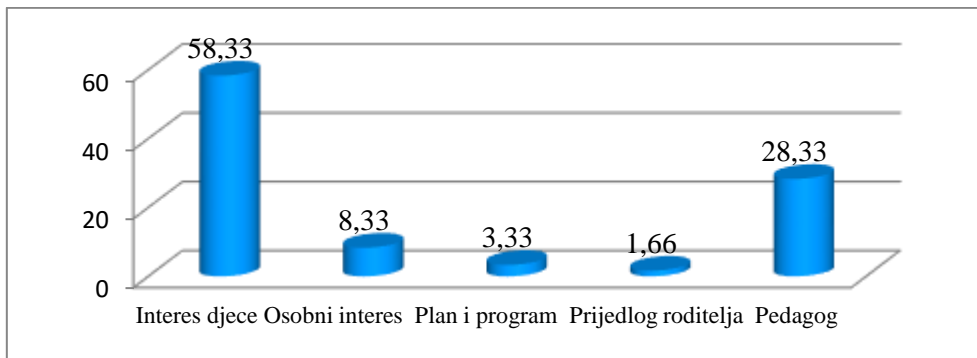
Najviše su zastupljeni projekti iz područja ekologije 50 % , zatim promet 25 %, zdravlje - briga o tijelu 20 %, baština 3,33 %, dok su najmanje zastupljeni programi na temu građanskog odgoja (1,66%) .

Kao najčešći motiv za provedbu projektnog oblika rada (Graf 3.) odgojitelji navode polaženje od interesa djece 58,33%, zatim slijedi osobni interes odgojitelja kao motiv za provedbu projekta (8,33 %), projekti koji se provode prema planu i programu motiv su za 3,33 % odgojitelja, dok projekti koji potječu od prijedloga roditelja predstavljaju motiv za njegovo pokretanje i provedbu kod 1,66 % ispitanika. Pedagog, prema navodu odgojitelja, ima veliku ulogu u motiviranju odgojitelja u provedbi projektnog oblika rada (28,33 %). Sve aktivnosti su

zastupljene kroz projektni oblik rada likovne aktivnosti, dramske aktivnosti, glazbene aktivnosti, sportske, istraživačko-spoznajne.

Graf 3

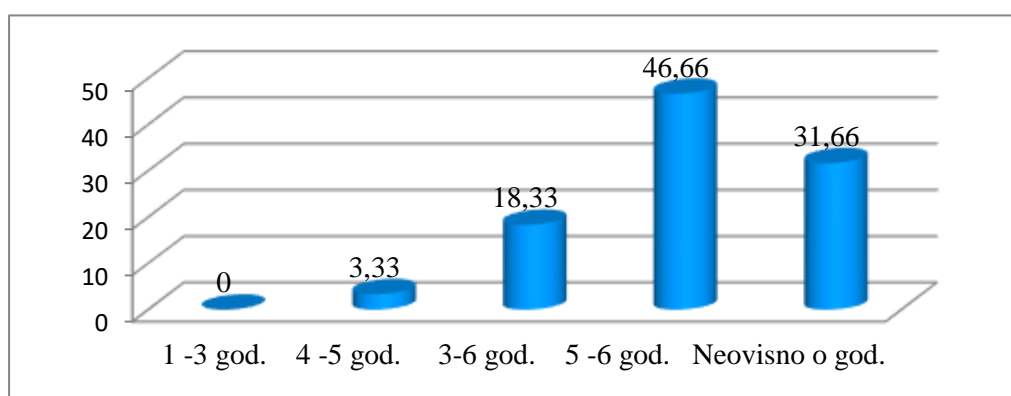
Motiv za provedbu projekta



Odgovori na pitanje s kojom dobnom skupinom djece je najprimjerenije provoditi projektni oblik rada prikazani su u Grafu 4. Odgajatelji se misle kako s jasličkom skupinom nikako nije primjereno provoditi projektni oblik rada. No, da je takav pristup radu u predškolskoj ustanovi primjeren za rad sa djecom u dobi od 4 do 5 godina misli 3,33 % ispitanika, sa mješovitom skupinom djece od 3 do 6 godina misli 18,33 % ispitanika. Najveći broj ispitanika suglasan je kako je projektni oblik rada najbolje provoditi sa skupinom djece u dobi od 5 do 6 godina (46,66 %), dok se 31,66 % njih slaže da je projektni oblik rada primjeren za provođenje neovisno o dobi djece.

Graf 4

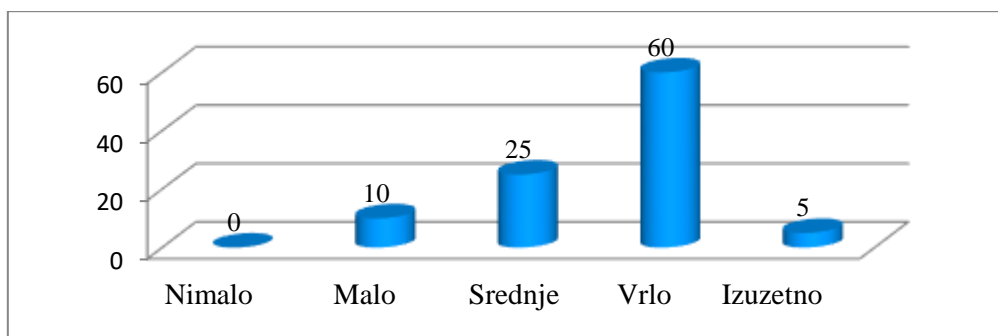
S kojom je skupinom najprimjerenije provoditi projekt



U Grafu 5. prikazano je koliko je, prema mišljenju odgojitelja projektni oblik rada zanimljiv djeci.

Graf 5

Zanimljivost projektnog rada za djecu

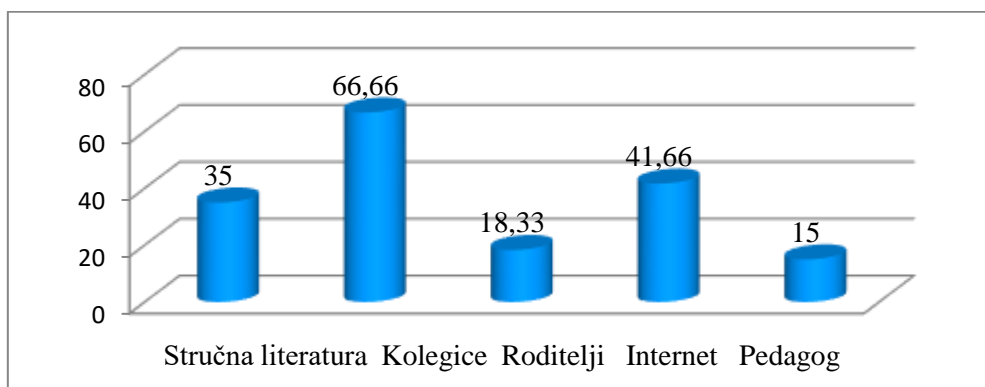


Niti jedan ispitanik se ne slaže s činjenicom da djeci nimalo nisu zanimljivi projekti. 10% ispitanika smatra da su projekti djeci zanimljivi u manjoj mjeri, a 25% ih smatra da su oni djeci srednje zanimljivi. Veliki broj (60%) ispitanika tvrdi da je djeci projektni oblik rada vrlo zanimljivi, dok svega 5% njih smatra da su djeci izuzetno zanimljivi.

Što ili tko je ispitanicama pomagao u pripremi i provedbi projektnog rada u prikazuju podaci u Grafu 6.

Graf 6

Što je ispitanicama najviše pomoglo u pripremi projektnog rada



Ispitanicama u pripremi provođenja projektnog oblika rad su najviše pomogle kolegice 66,66 %, dosta se koriste internetski izvori kao pomoć 41,66 %, stručnu literaturu kao izvor znanja navodi 35 % ispitanika. Roditeljsku su uključenost i pomoć u provedbi projekta navodi 18,33 % ispitanika, dok najmanju pomoć dobivaju od pedagoga (15 %).

Na pitanje što primjena projektnog oblika rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućava djeci ispitanici su procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva kroz sedam definiranih tvrdnji. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1*Mogućnosti koje projektni oblik rada nudi djetetu*

Projektnim oblikom rada dijete ima mogućnosti	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Djelomično se slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	Total
	%	%	%	%	%	%
slijediti svoje interese	0	0	26,66	31,66	41,66	100
formirati vlastitu skupinu za učenje	0	1,66	26,66	41,66	30	100
samostalno istraživati	0	0	18,33	30	51,66	100
učiti vlastitim tempom	0	6,66	26,66	21,66	45	100
uspješno rješavati problem	0	0	20	43,33	36,66	100
razvijati sposobnost za samoorganizaciju i provođenje aktivnosti od ideje do realizacije	0	6,66	23,33	30	40	100
cijeniti produkt svojeg i tuđeg stvaralaštva	0	1,66	13,33	45	40	100

Da dijete slijedi svoje interese kroz projektni oblik rada u potpunosti se slaže 41,66 % ispitanika, uglavnom se slaže 31,66 %, djelomično se slaže 26,66 %, dok neslaganje nije iskazao niti jedan ispitanik. Kako dijete u projektnom obliku rada formira vlastiti skupinu za učenje uglavnom se ne slaže 1,66 % ispitanika, djelomično se slaže 26,66 %, dok se s tom tvrdnjom uglavnom slaže 41,66 % ispitanika, a u potpunosti njih 30 %.

51,66 % ispitanika u potpunosti se slaže kako kroz projektni oblik rada dijete samostalno istražuje, 30 % njih s tom tvrdnjom se uglavnom se slaže, djelomično slaganje iskazalo je 18,33 % ispitanika, dok se ne slaganje nije iskazao niti jedan ispitanik. Kako dijete uči vlastitim tempom kroz projektni oblik rada u potpunosti slaže 45 % ispitanika, uglavnom se s navedenom tvrdnjom slaže 21,66 %, djelomično se slaže 26,66 %, uglavnom se ne slaže 6,66 %, dok apsolutno neslaganje nije iskazao niti jedan ispitanik. Da kroz projektni oblik rada dijete ima mogućnost uspješno rješavati djelomično se slaže 20 % ispitanika, uglavnom se slaže 43,33 % ispitanika, a u potpunosti se slaže 36,66 % njih. Neslaganje s ovom tvrdnjom nije iskazao niti jedan ispitanik.

S tvrdnjom da kroz projektni oblik rada dijete razvija sposobnost za samoorganizaciju i provođenje aktivnosti od ideje do realizacije u potpunosti i uglavnom se slaže 70 % ispitanika, djelomično se slaže 23,33 % njih, dok se uglavnom ne slaže 6,66 % ispitanika. Da dijete kroz projektni oblik rada ima mogućnost cijeliti svoj i tuđi produkt stvaralaštva uglavnom i u potpunosti se slaže 85 % ispitanika, 13,33 % ispitanika djelomično se slaže, a uglavnom se ne slaže 1,66 % ispitanika.

Iz dobivenih i analiziranih rezultata može se zaključiti kako se hipoteza (h₂), kojom se pretpostavilo da će odgojitelji dati pozitivnu procjenu mogućnosti primjene projektnog oblika rada, potvrdila budući da su odgovori ispitanika u najvećem postotku pozitivno iskazani kroz slaganje s navedenim tvrdnjama, dok se kategoriji potpunog neslaganja nije našao niti jedan odgovor.

5. Zaključak

Iz dobivenih rezultata može se zaključiti kako je projektni kao oblik rada s djecom rane i predškolske dobi zastupljen u dječjim vrtićima. Od tema koje se najčešće provode su upravo one iz područja ekologije. Po pitanju odabira teme projekta u praksi još nije dovoljnoj mjeri zastupljeno stajalište da projekt treba krenuti od interesa i potreba djece, budući da rezultati dobiveni ovim istraživanjem potvrđuju kako od interesa djece započinje svega 58,3 % projektnih aktivnosti, nakon čega značajnu ulogu u poticanju projektnog oblika rada ima pedagog. Značajnu barijeru u provedbi projektnog oblika rada prema mišljenju ispitanika ima i dob djece. Odgojiteljice tako smatraju da je najbolje projektni rad provoditi s djecom predškolske dobi, dok takav oblik rada smatraju neadekvatnim za provedbu u skupini djece rane dobi. Za provedbu projektnog oblika rada ispitanice najsnažniju potporu dobivaju od svojih kolegica iz ustanove. Odgojiteljice smatraju da je projektni oblik rada jako važan i dobar ukoliko se uvažavaju potrebe i interesi djece te da polazi od same djece a ne da je nametnut od druge/treće osobe (odgojiteljica/pedagoga). Prema mišljenju ispitanika kroz projektni oblik rada dijete može slijediti svoje vlastite interese, formirati vlastitu skupinu za učenje, samostalno istraživati i uspješno rješavati problem ukoliko do njega dođe, te razvijati sposobnosti za samoorganizaciju i provođenje aktivnosti od ideje do same realizacije. Kroz projektni rad odgojitelj „radi na sebi“ usavršava se, uči i istražuje. Stoga se može zaključiti da je projektni oblik rada dobar za djecu i za odgojitelje i da je to zajednički način učenja kao i istraživanja.

6. Literatura

- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reaching Potentials – Transforming Early Child Curriculum and Assessment*. National Association for the Education.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Alinea.
- Dowling, M. (2006). *The Learning Environment – creating a learning environment in doors and outdoors*. In: Bruce, T. *Early childhood - A Guide for Students*. Sage Publications Ltd.
- Edwards, C. P., Gandini, L., Forman G. (1997). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. (1997). *Educational and Caring Spaces*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman G. *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation, pp. 161-178.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wak, W. K. (1999). *Intelogencija – različita gledišta*. Naklada Slap.
- Katz, L, Chard, S. C. (1989). *Engaging Childrens Minds: The Project Approach*. Ablex Publishing Corporation.
- Katz, L., Cesarone, B. (1994). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. ERIC/EECE.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Školske novine.
- Malaguzzi, L. (1997). *History, Ideas and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman G. *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation, pp. 49-97.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM naklada.
- Penn, H. (2008). *Understanding Early Childhood*. Open University Press.
- Slunjski, E. (2001). *Inegrirani predškolski kurikulum*. Mali profesor.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.

Kratko predavljanje autora

Doc. dr. sc. Violeta Valjan Vukić diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zadru. Radila je kao pedagog u vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi, te đaćkom domu. Od 2006. godine zaposlena je na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru. Akademski stupanj doktorice znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije stekla je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu obranom doktorske disertacije naslova „Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika kao preventivni faktor poremećaja u ponašanju“. Područje znanstvenog interesa su joj izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika, kurikulum škole, alternativni pedagoški koncepti i pedagoški menadžment.

Mag. praesc. educ. Meri Meštrov rođena je u Šibeniku gdje je završila osnovnu i srednju ekonomsku školu, nakon čega 2002. godine na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru upisuje studij ghjghjza odgojitelje. Na istom Odjelu 2016. nastavlja obrazovanje najprije na razlikovnom programu, a zatim na diplomskom sveučilišnom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na kojemu je diplomirala 2019. godine. Radi kao odgojitelj u dječjem vrtiću „Smilje“ u Šibeniku.

Karmen Travirka Marčina rođena je u Osijeku. Osnovnu školu i gimnaziju završila u Zadru. Godine 1995. diplomirala na Filozofskom fakultetu u Zadru, Sveučilišta u Splitu, te stekla zvanje diplomiranog povjesničara umjetnosti i profesora latinskog jezika i rimske književnosti. Od 1996. do 2005. radila kao kustos u Galeriji umjetnina Narodnog muzeja u Zadru. Od 2005. radi kao asistent na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru. 2012. izabrana je u zvanje predavača na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru gdje predaje kolegije iz područja Likovne kulture, Likovne metodika u integriranom kurikulumu, Vizualnu pismenost, Vizualne komunikacije te niza kolegija iz područja umjetnosti. Autor je 13 stručnih radova, izlagala je na 11 znanstvenih i stručnih skupova u Hrvatskoj i inozemstvu.

Dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada kao put prema razumijevanju djeteta i djetinjstva

Documenting Educational Work as a Way to an Understanding of the Child and Childhood

Violeta Valjan Vukić, Smiljana Zrilić¹, Jelena Tomić²

¹ Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

² Dječji vrtić Maslačak, Zadar

vvukic@unizd.hr, szrilic@unizd.hr

jelena.tomic912@gmail.com

Sažetak

Dvadeseto stoljeće unijelo je značajne promjene u poimanju djeteta i djetinjstva, a suvremeni načina života potaknuo društvena stajališta prema kojima se na dijete gleda kao aktivno biće vlastitog razvoja. Kontinuirano praćenje odgojno-obrazovnog rada omogućuje odgojitelju da prepozna i razumije specifične interese i potencijale djeteta, te osigura odgovarajuće poticaje i podršku u cjelovitom razvoju i učenju. U predškolskim ustanovama uvijek se vodila dokumentacija o dječjem učenju i razvoju. No, danas su očekivanja, temeljena na znanstvenim i praktičnim spoznajama o benefitima sustavnog praćenja i dokumentiranja, znatno veća nego što je to bio slučaj u prošlosti. Primjerice u Reggio pedagogiji pedagoška se dokumentacija vidi kao višenamjenski alat koji pedagoški rad čini vidljivim, ne samo u odnosu na proces učenja kod djece, nego i u profesionalnom razvoju učitelja. Ukoliko kurikulum ranog odgoja i obrazovanja percipiramo kao otvoren, razvojno primjeren, dinamičan, integrirani, humanistički i konstruktivistički, tada sustavno praćenje i dokumentiranje predstavlja istraživački proces koji ima za cilj unapređenje kurikuluma, zadovoljenje dječjih potreba, partnerstvo s roditeljima i profesionalni razvoj. U radu se govori o pozitivnim implikacijama koje praćenje i dokumentiranje imaju na različitim razinama, u odnosu na dijete, roditelje, suradnju unutar tima, kao i značajne pomake koji se reflektiraju na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i cjelokupan kurikulum ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: dijete, odgojitelj, pedagoška dokumentacija, praćenje, razvoj

Abstract

Twenty century has brought changes in the understanding of children and childhood, while the modern way of life has encouraged social points of view by which the child is perceived as an active being of its own development. Continuous monitoring of the educational work enables the educator to recognize and understand the child's specific interests and potentials, as well as to ensure an adequate stimulus and support in its development and learning. There has always been record-keeping on children's learning and development in preschools. However, today's expectations are far greater than they were in the past considering that they are based on scientific and practical insights on the benefits of systematic observation and documenting. In the Reggio Emilia approach, pedagogical documentation is considered to be a multifunctional tool making the pedagogical work more visible in the professional development of teachers and not just in the learning process of children. When the curriculum of early development and education is perceived as open, developmentally adequate, dynamic, integrated, humanistic and constructivist, the systematic observation and documenting represents a research process with the goal of advancing the curriculum, satisfying children's needs, forming a partnership with parents and professional development. The paper discusses positive implications of monitoring and documenting on different levels, concerning the child, parents, cooperation within the team, as well as

significant shifts which reflect on the quality of the educational process and the overall curriculum of the early and preschool education institution.

Keywords: child, educator, pedagogical documentation, monitoring, development

1. Uvod

Kurikulum, kako navodi Previšić, predstavlja jednu složenu filozofiju cjelokupnog odgoja i obrazovanja, a „njegova složenost najbolje je vidljiva...kod postavljanja jasnoga cilja odgoja i zadataka obrazovanja, kao kurikulumskih polazišta“ (Previšić, 2007:22). Kao dva dominantna kurikulumska koncepta ističu se; humanistički kurikulum - orijentiran na razvoj koji teži pedagoški otvorenom pristupu usmjerenom na dijete/učenika i funkcionalistički kurikulum - orijentiran na proizvod, u kojemu su jasno postavljeni svrha cilj i zadaće od kojih treba krenuti, a ponašanje djeteta/učenika manje važno. Humanistička orijentacija kurikuluma prema autorici Slunjski „koincidira s odgojno-obrazovnim pristupom koji poštuje dijete, koji promovira njegovu autonomiju u procesu vlastita odgoja i učenja te potiče razvoj njegovih sposobnosti za (su)upravljanje tim procesom i postupno preuzimanje odgovornosti za njega“ (Slunjski, 2011:47). Službeni dokument u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji daje smjernice za „suvremeno shvaćanje djeteta i institucionalnog djetinjstva u čijem je središtu aktualizacija razvojnih mogućnosti i poštovanje jedinstvene osobnosti i dostojanstva svakog djeteta te obvezuje na ostvarenje sve dionike“ koji su neposredno ili posredno involvirani u odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2014:3). Stoga je za stvaranje kurikuluma odgoja i obrazovanja od iznimne važnosti prihvaćati i metodologiju njegove sukonstrukcije, tvrdi Miljak (2005), za koju razumijevanje kurikuluma u širem smislu znači različite zakonske i podzakonske odredbe koje predstavljaju zahtjeve društva i odnose se na obiteljski i institucionalni kontekst ranog odgoja. S druge strane, ista autorica pozivajući se na Morina (2001), kurikulum odgoja u užem smislu razumije kao „teorijsku koncepciju koju bi gradila svaka ustanova, posebno prema svojim uvjetima, kulturi, osobnosti djece i stručnog kadra... i temeljila se na humanističkim načelima i vrijednostima“ (Miljak, 2007:234).

Humanistički orijentiran kurikulum u kojem djeca nisu „obespravljani objekti nego jednakovrijedni, ravnopravni sudionici u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima“ pretpostavlja korjenitu promjenu ustrojstva predškolske ustanove, s naglaskom na demokratizaciju na svim razinama (Slunjski, 2011:48). Takav pristup, u kojemu se težište stavlja na kvalitetu iskustava djece i osigurava mogućnost odabira aktivnosti uz indirektnu podršku odgojitelja, te proces rasta i razvoja nadređuje sadržajima učenja i razvoju vještina, naziva se progresivnim ili „kurikulumom odnosa“ (Bruner, 2000; Elis, 2004, prema Slunjski, 2011). Kada odgojitelj spontano, kratkoročno i dugoročno planira, vodi se interesima i potrebama pojedinog djeteta tj. individualiziranim pristupom, a to mu omogućuje sveobuhvatno i sustavno dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada. Kod ovakvog pristupa dokumentiranju odgojitelj koristi strategije i pruža primjerenu podršku učenju predškolske i djece rane dobi. Kreira se plan ovisno o prethodnim iskustvima djece, fazi aktualnog razvoja, a pri tome se nadograđuje na zonu budućeg razvoja, te odražava ono što se događa u djetetovom životu, njegovoj zajednici i svijetu u kojem živimo. Planovi pretpostavljaju različite stilove učenja djeteta i vrste inteligencije koje posjeduju djeca. Kontinuirani proces praćenja, procjenjivanja te planiranja uključeni su djeca, relevantni stručnjaci te obitelj (Tankersley, 2012). McTighe i O'Connor (2005) razlikuju tri vrste procjenjivanja: dijagnostičko, formativno i sumativno procjenjivanje, a sve objedinjuju aktivnosti koje odgojitelji upotrebljavaju za kvalitetno dokumentiranje procesa u skupini. Dijagnostičko procjenjivanje koristi odgojiteljima

kako bi stekli uvid koja znanja, vještine, interese i stilove učenja djece, dok formativno uključuje formalne i neformalne metode, intervju, bilješke odgojitelja, pregledavanje svih oblika radova, promišljanja na glas, djetetove konstrukcije konceptualnih mapa, bilješke o procesu učenju, uvid podacima u razvojnim mapama kako bi se upotpunila slika o djetetu. Sumativno procjenjivanje uključuje, pak, evaluacije koje obuhvaćaju ukupnost djetetova postignuća u nekom određenom razdoblju poučavanja.

2. Dokumentacija i dokumentiranje aktivnosti djece u odgojno-obrazovnom radu

Koristeći se pedagoškom dokumentacijom odgojitelj „ima priliku opažati dijete, ali i sebe s djetetom“ (Rinaldi, 2006 prema Slunjski, 2011:85). Ova definicija snažno naglašava ulogu i značaj dokumentacije i dokumentiranja odgojno-obrazovnog rada u ustanovama za rani i predškolski odgoji i obrazovanje. Dokumentiranje osigurava podršku kod procesa učenja djece a pri tome odgojiteljima daje uvid u kvalitetnije razumijevanje djece. Slunjski pod dokumentiranje razumije kao „sustavno prikupljanje dokumentacije koja uključuje pisane anegdotske bilješke, dnevnike, transkripte razgovora (djece međusobno te djece s odgojiteljima i drugim odraslim osobama), kao i mnoge druge narativne forme, zatim dječje likovne radove, grafičke prikaze i makete te audio i videozapise, fotografije, slajdove i dr.“ (Slunjski, 2012:82). Prije samog početka prikupljanja i dokumentiranja različitih informacija o pojedinom djetetu, odgojitelj polazi od svijesti o *važnosti dokumentiranja* razvoja djeteta; *spoznaje* da svako dijete ima svoje potrebe, interese, iskustvo, temperament, osobnost, razvojni status, jake strane i stil učenja; *profesionalne odgovornosti* kao sastavnog dijela posla odgojitelja i temelja planiranja odgojno-obrazovnog rada; *spremnosti* da to prihvati kao izazov; *vremena* jer to nikad ne prestaje i *alata* koji podrazumijevaju različite metode i tehnike koje će koristiti prilikom prikupljanja i obrade informacija (Tomljanović, 2019:5). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada uključuje postupke promatranja djece u aktivnostima i bilježenje. Hansen, Kaufmann i Burke Walsh (2004:65) navode kako je promatranje „proces praćenja djece u radu i igri, bez uplitanja u njihovu aktivnost“, a bilježenje „proces dokumentiranja promatrane aktivnosti ili ponašanja“. Stoga, bilježenjem uočenog odgojitelji dokumentiraju dječji rad i njegovu kvalitetu, a te informacije omogućuju im da dijete vrednuju bolje i da preciznije odrede ciljeve za njega. Kako bi se razvio u kvalitetnog promatrača odgojitelj treba planirati vrijeme promatranja, osigurati način bilježenja takvih informacija objektivno promatrati. To znači opisivati ono što je dijete „zaista reklo ili učinilo“, a ne bilježiti odgojiteljevo „mišljenje ili osjećaj o onome što se dogodilo“ (Hansen i sur., 2004:65-66). Harris-Helm, Beneke i Steinheimer (2007, prema Slunjski 2012:84) navode različite namjene dokumentacije, a s obzirom na svrhu dokumentacija služi:

- razvoju kurikuluma, pri čemu ima za cilj pomoći odgojitelju u promišljanju novih materijala i izvora učenja;
- procjenu postignuća i kompetencija djece, koje za cilj ima dokumentiranje znanja i kompetencija svakog djeteta;
- profesionalno učenje, koje ima za cilj omogućiti odgojitelju uvide u proces učenja i poučavanja, te kao podloga profesionalnog razvoja i
- komunikaciju s drugima, koja ima za cilj komuniciranje s ostalim dionicima o tijeku i kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa.

Isti autori kao oblike dokumentacije navode; individualni potfolio (individualna dokumentacija o djeci, postignuća u aktivnostima ili područjima učenja, foto,video i

audiozapisi); individualne i zajedničke uratke djece (slike, crteži, pisan uradci djece, verbalne izričaje, izričaje glazbom, pokretom i sl.); samorefleksije djece (dokumentacija djece (snimke razgovora, foto i videosnimke, plakati, panoj); narativni oblici (bilješke za djecu, odgojitelje, roditelje, profesionalnu zajednicu učenja, izložbe, panoje); opservacije postignuća djece (praćenje postignuća i sposobnosti djece, anegdotske bilješke, foto i videosnimke) (Harris-Helm i suradnici, 2007, prema Slunjski 2012).

3. Razvojne mape/individualni portfolio djeteta prema Korak po korak¹¹ (ISSA) programu

Program Korak po korak jedinstven je u svojoj namjeni, a namijenjen je djeci od tri do šest godina. Ovim programom se ističu i vrednuju osobine koje su nužne za brzu prilagodljivost suvremenom svijetu. Ovaj program osmišljen je s ciljem da zadovolji jedinstvene potrebe svakog djeteta, vodeći pri tome računa o različitosti kultura i tradiciji, a karakteriziraju ga tri temeljna načela; individualizacija, samostalni izbor aktivnosti, te partnerstvo s roditeljima i drugim članovima obitelji djece (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2004).

Neke od bitnih karakteristika koje ovaj program ima za cilj poticati su: sposobnost nošenja s promjenama na adekvatan način, sposobnost kritičnosti kod rasuđivanja i kod vlastitih izbora, sposobnost utvrđivanja problema te rješavanja istih, domišljatost, kreativnost, briga o zajednici, maštovitost (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2004). Ovakav program u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje svim njezinim dionicima osigurava kvalitetnija i sveobuhvatna iskustva od tradicionalnih ustanova koje nisu otvorene za interakciju s okruženjem, te koje imaju statičnu i strogu organizacijsku strukturu. Program Korak po korak polazi od činjenice da je temeljna odrednica dječja istinska involviranost u vlastito učenje. Sukladno tome, ovakav program daje prednost razvojnom pristupu. „Razvojni pristup osigurava temelj kojim se postiže razumijevanje i poštivanje prirodnog razvoja djeteta, pri čemu polazi sa stajalište da djeca „kroz igru neprestano aktivno usvajaju nove informacije, napreduju kroz predvidive stupnjeve razvoja, emocionalno i spoznajno se razvijaju u socijalnoj interakciji s drugima, jedinstveni su individualci koji se razvijaju i rastu različitim tempom“ (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2004:8).

Sustavnim i sveobuhvatnim prikupljanjem dokumentacije moguće je izraditi razvojnu mapu odnosno individualni portfolio djeteta koji ima funkciju razumijevanja djeteta i procesa učenja u realnom kontekstu odvijanja procesa. Razvojna mapa na različite načine služi svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa - djeci, roditeljima, odgojiteljima. Razvojna mapa predstavlja individualnu sveobuhvatnu dokumentaciju djeteta, te služi praćenju razvoja njegovih kompetencija. Ovaj oblik prikupljanja dokumentacije nije standardizirani oblik praćenja jer ne uključuje testiranje djece. Svaka razvojna mapa je jedinstvena, individualna i daje uvid u procesa njegova učenja. Postignuća djece se prate prema vremenu odvijanja aktivnosti ili područjima učenja i prema dječjem interesu. Učenje se shvaća kao proces te se dokumentira način na koji razmišlja te rješava probleme, te se analiziraju foto, video i audiozapisi. Individualnim portfolioom odnosno razvojnom mapom djeteta stvara se „bogata dokumentacija dječjih iskustava tijekom godine, koja uključuje:

- kvalitetu razmišljanja i aktivnosti djeteta
- napredak djeteta tijekom vremena

¹¹ Program Korak po korak (ISSA - International "Step by Step" Association) ima tri glavna ishodišta vezana za odgoj i obrazovanje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, konstruktivizam, razvojno-primjerenu praksu te progresivni odgoj i obrazovanje.

- praćenje načina na koji se djecu uključuje u procjenu vlastitih postignuća
- vrste iskustava koje su djetetu u ustanovi ranog odgoja dostupne
- refleksiju očekivanja odgojitelja od djece
- pružanje osnovnih informacija o vrtičkim aktivnostima“ (Slunjski, 2012:86).

Uradci djece mogu biti individualni i zajednički, predstavljaju interese djece i proces učenja pa su jedan od najučestalijih oblika dokumentacije i neizostavan su dio refleksije odgojitelja. Elementi procesa dokumentiranja su: crteži djece, pisani uradci djece slova, pisma, brojevi, improvizirani grafikoni, knjige koje su izradila djeca, njihovi verbalni izričaji hipoteze, diskusije, intervjui, pitanja, izričaji glazbom i pokretom te dramski izričaji, skulpture, makete itd. Slike i crteži djece odgojitelj može analizirati s obzirom na značenje koje imaju za dijete kao i znanje koje dijete njime iskazuje. Jedna od važnih namjena pažljivog prikupljanja crteža i slika je mogućnost djetetova prisjećanja.

4. Metodološka polazišta rada

Kontinuiranim praćenjem omogućuje se prepoznavanje i razumijevanje specifičnih interesa, mogućnosti, motiviranosti kako bi se poticao daljnji razvoj djeteta i osigurala odgovarajuća podrška. U aktualnoj odgojno-obrazovnoj praksi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prednosti sustavnog dokumentiranja i praćenja, u cilju unapređenja kurikulumu i zadovoljenja djece, nisu prepoznate u dovoljnoj mjeri (Valjan Vukić, Tomić, 2021). To predstavlja određen problem, koji ujedno možemo smatrati i problemom koji nas je potaknuo na ovo istraživanje. Rad ima za cilj ukazati na značaj i mogućnosti sustavnog i sveobuhvatnog praćenja i dokumentiranja odgojnog-obrazovnog procesa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga se u daljem radu prikazuje dokumentacija koja je nastala kao rezultat praćenja aktivnosti djece od strane odgojitelja u dječjem vrtiću „Maslačak“ u Zadru, a temeljena je na polazištima i implementaciji programa Korak po korak.

4.1 Dokumentiranje perioda adaptacije

Za potpuno praćenje i stvaranje cjelovite slike razvoja djeteta, važnu ulogu ima valorizacija perioda adaptacije djeteta na vrtić. Tijekom prvih interakcija s ustanovom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje javljaju se brojni izazovi u prvom redu djeteta, a potom za roditelje i odgojitelje. Prije nego dijete razvije sigurnost i povjerenje u novu sredinu i nove osobe u njegovom život, reakcije na samo promjenu mogu biti brojne ali i pokazatelji odgojiteljima kako se dijete nosi s promjenama. Česta pojava su dugi periodi plakanja, odbijanje hrane ali i regresija (povratak na korištenje dudu varalice, nemogućnost kontroliranja fizioloških potreba i sl.). U ovom periodu su od velike važnosti suradnja odgojitelja i roditelja u korist djeteta. U Tablici 1. prikazano je sustavno dokumentiranje perioda adaptacija djevojčice M. (1. godina) koja je upisana u jasličku mješovitu odgojnu skupinu (12. do 36. mjeseci) dječjeg vrtića Maslačak. U skupini je šesnaest djece, osam novoupisane i osam djece upisane prethodne pedagoške godine, od čega deset dječaka i šest djevojčica, s kojima rade tri odgojitelja.

Tablica 1*Dokumentiranje perioda adaptacije djevojčice M.*

1. rujna	M. u vrtić dolazi u pratnji oba roditelja, majke i oca. Prvi dan svi troje borave u skupini, zadržavaju se oko pola sata. M. se odvaja od mame, istražuje prostor, djecu i odgojiteljice pogledom. Mama djeluje zabrinuto
2. rujna	M. ostaje sama u skupini oko pola sata. Reakcije na odvajanje od roditelja nema. Raduje se dolasku mame.
6. rujna	M. dolazi u pratnji mame, u vrtiću ostaje oko sat vremena. Plačem reagira na odvajanje od mame. Burno reagira, izvija se prema nazad, odgojiteljica je spušta na udobno mjesto za opuštanje kako se ne bi ozlijedila. Traži blizinu odgojiteljice, povremeno se smiruje uz odgojiteljicu.
Rujan	M. svakodnevno dolazi u pratnji mame ili tate, plače prilikom odvajanja, a ponekad i tijekom jutra. Iza 10:30 sati je razdražljiva, ima potrebu za dnevnim snom, dnevni odmor je u 12 sati, nakon ručka, taj period je praćen plačem. Ne voli boravak u dvorištu. M. se uspavljuje uz odgojiteljicu, plače, ne želi leći, ima bocu i dr. Pliško, palac u ustima. San je nemiran i traje 30-45min (roditelji kažu kako kod kuće ne spava duže).
Listopad	Periodi u suzama su kraći, javljaju se pred spavanje. Dobrog je apetita, nije izbirljiva u prehrani, nemirno spava. Kad se otvore vrata sobe (ponekad) reagira plačem. Plače prilikom boravka u dvorištu, pred kraj mjeseca sve manje.
Studen	M. redovito dolazi u vrtić. Ne plače pri odvajanju, pruža ruke odgojiteljici, sa smiješkom. Sama se uspavljuje, u drugoj polovini mjeseca mirno spava, maksimalno sat i pol. Uključuje se u igru s drugom djecom, najradije s N. i K. (koju najčešće tuče pa mazi). Samostalno se igra. Krajem mjeseca prisutna simbolička igra. Najviše se veseli grupnim aktivnostima - tempere, ples, pjevanje. Odgojiteljice su suglasne kako se M. adaptirala na boravku u vrtiću.

4.2 Dokumentiranje dječjeg crteža

Razvoj dječjih likovnih sposobnosti razvija se oko druge godine života, a tome prethodi razvoj spoznajnih procesa te mogućnost baratanja likovnim materijalima odnosno motoričke predispozicije. Mnogi autori poput Milbartha (1998) i Smitha (1993) opisuju razvoj likovnih sposobnosti sukladno razvoju prema Piagetovim fazama (prema Starc i sur., 2004). Prva faza likovnog razvoja, faza šaranja, odgovara senzomotoričkoj fazi u 2. i 3. godini. Faze likovnog razvoja ne mogu se gubo odrediti jer su prilično individualne, neka djeca se duže zadržavaju u svladanoj fazi na nekim omiljenim shemama kad već posjeduju predispozicije za prelazak u novu fazu. Prema Starc i suradnicama (2004), razvoj likovnih sposobnosti odvija se u četiri faze:

- Faza šaranja (1,5-3 godine) predstavlja fazu u kojoj interes djece usmjeren je ka istraživanju i fokus je na aktivnosti ruke koja u toj aktivnosti ostavlja tragove po podlozi i djeci omogućuje uživanje. U ovoj fazi pokreti su nenamjerni, bez cilja, zglob se ne miče;

- Faza slučajnog prikazivanja stvarnosti (3-5 godina) je faza otkrivanja crte, oblika i boje. Prisutan je pomak u kojem djeca fokus stavljaju na likovne elemente gdje je nužna veća motorička kontrola. Djeca crtež započinju bez posebne zamisli ali je realiziraju tijekom crteža.
- Namjerno subjektivno prikazivanje stvarnosti (4-6 godina) kada dijete svjesno oponaša stvarnost i predmete što je rezultat povećane motoričke i tehničke sposobnosti djeteta. Dijete otkriva cijelu površinu i nastoji je ispuniti. Crteži su maštoviti, igra bojama i oblicima i prema tome ovo je najkreativnija faza dječje likovnosti.

Namjerno objektivno prikazivanje stvarnosti (5.-7. godina) simboli na crtežu postaju više povezani s objektivnom stvarnošću a manje progovaraju o dječjem subjektivnom pogledu na svijet. Ističu se pojmovne skupine kao na primjer ljudi, životinje, kuće, faza u kojoj djece nastoje crtežom ispričati priču. U svakoj fazi važna je podrška odgojitelja tj. adekvatno poticanje razvoja likovnosti. Iz Razvojne mape djevojčice E. (4.godine) u daljem tekstu prikazan je primjer dokumentiranja nastanka (slika 1.) i analize likovnog rada.

Djevojčica E. tijekom jutarnjeg okupljanja prilazi odgojiteljici.

E: „Ja bi crtala s novim flomasterima!“

Odgojiteljica daje djevojčici papir i flomastere. Nakon nekoliko minuta djevojčica se obraća odgojiteljici.

E: „Vauu ja imam tri pramena!“ (broji jedan, dva, tri).

Odgojiteljica: „Koga si nacrtala?“

E: „Mamu, tatu i mene!“

Odgojiteljica: „Sviđa mi se kako svi nacrtala svih troje, a gdje ste to?“

E: „Idemo na igralište, ja ću se igrati a mama i tata gledati!“ nakon nekoliko trenutaka Eva objašnjava „Mama i tata su mi roditelji!“

Odgojiteljica: „A što si ti mama i tati?“

E: „Ja sam njima dijete, djevojčica!“

Odgojiteljica: „A što ste zajedno ti, mama i tata?“

E: „Mi smo obitelj!“ i objašnjava tijekom crtanja „Mama će imati roze hulahopke i čizme, a tata crvene čizme. Moja mama će imati majicu tamno plave boje. Ja imam smeđe oči (boja smeđe oči na crtežu), tata ima isto smeđe oči mi imamo iste oči! Mama ima maslinaste oči - drukčije od nas! Sad ću obojati nebo!“

Odgojiteljica: „Koje je boje nebo?“

E: „Aquva - plava! Obojat ću i travu - ona je zelene boje!“

E. završava s crtanje uz komentar: „Vidi moj rad je lijep, najljepši! Ljepši od svih!“.

E. uzima žuti flomaster i piše svoje ime na rad. Kad je gotova pruža rad odgojiteljici. Aktivnost je trajala 16 minuta.

Slika1

Nastanak crteža djevojčice E.



Povećane motoričke sposobnosti kod djevojčice E. omogućuju joj svjesno i namjerno oponašanje stvarnosti u likovnom radu, što je u skladu sa sve većim simboličkim sposobnostima. Svi dijelovi crteža su povezani u sadržajnu cjelinu, koristi se cijela površina papira i nastoji se popuniti. Likovni rad odgovara prekonvecionalnom razdoblju - faza pokušaja postizanja namjerne sličnosti stvarnosti i crteža. Iz razgovora odgojiteljica ima uvid u znanja o odnosima u obitelji, znanje o bojama, dijelovima odjeće, pojmovi isto/različito i samopouzdanju djevojčice, te djevojčica pokazuje znanje početnog pisanja i čitanja.

Pisani uradci djece mogu uključivati slova i brojeve, ali i druge elemente. Prije nego djeca otkriju i shvate vrijednost pisanja koriste se različitim zamjenama za izražavanje ekspresija. Tim ekspresijama dijete izražava niz vlastitih doživljaja, iskustava, znanja i razumijevanja. Njih je potrebno prikupljati jer predstavljaju razvoj dječje pismenosti i razvoj mnogih drugih kompetencija tijekom projekta. Pod verbalnim izričajem djece se ne misli na reproduciranje naučenog teksta već je verbalni izričaj mnogo više od toga. Oni uključuju iznošenje pretpostavki, vlastitog mišljenja, postavljanje pitanja i davanje odgovora, pričanje vlastitih priča, sudjelovanje u raspravi i slično. Dokumentiranje verbalnog izričaja djeteta se najčešće obavlja u obliku kratkih bilježaka ili transkripata snimljenih razgovora te predstavljaju važan dio refleksije odgojitelja kao i planiranje sljedećeg projekta. Audio i video dokumentiranje različitih glazbenih izričaja odgojitelju pruža mogućnost uvida u različita emocionalna stanja, raspoloženja, ideje, ali i procesa učenja i razvoja kompetencija djece. Samorefleksije djece uključuju snimke razgovora, foto i videosnimke, plakate i panoe te različite individualne i zajedničke uratke, prikaze itd. Narativni oblici uključuju različite bilješke za odgojitelje, za djecu, za roditelje, za profesionalnu zajednicu učenja, za izložbe i pano. Praćenje postignuća i sposobnosti djece moguće je anegdotskim bilješkama, te foto i videosnimkama.

4.3 Dokumentiranje dječje igre

Dijete od svog rođenja istražuje svijet oko sebe a samim time otkriva svoje mogućnosti. Autorica Klarin ističe kako „svijet igre pruža djetetu mogućnost učenja o sebi, o drugima i okruženju u kojem živi“ (Klarin, 2017:32). Igra je jedinstvena aktivnost i svojevrsna upravo djeci kao dio njihovog odrastanja i formiranja njihove osobnosti. Igra i druženje s prijateljima sastavni je dio odrastanja svakog pojedinca. S obzirom da dijete predškolskog uzrasta veći dio svog vremena provodi u igri, ono se kroz igru razvija i uči, istražuje različitim sredstvima i materijalima, te otkriva spoznaje o svijetu oko sebe ali i o njemu samome. Kroz igru dijete razvija sve potrebne vještine za život, poput motoričkih, emocionalnih, socijalnih, kognitivnih

i govornih, ali ujedno razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samopouzdanja, kontrolu emocija. Odgojitelji koji dokumentiraju dječju igru bilježe društveni aspekt igre, vrstu igre, sredstva koja koriste, složenost igre. Igra je kompleksan fenomen i dokumentiranje zahtjeva znanja odgojitelja i inicijalne informacije o djetetu i njegovim afinitetima. U daljnjem tekstu prikazuju se dva primjera dokumentiranja suradničke igre djece (slike 2 i 3).

U tjednu prije same igre, djeca su došla na ideju da bi mogli obojiti tuljke koji su bili u sobi. Nastao je tako veći skup tuljaka u boji koji su djeca prebrojavali. Dječak M. (4. godine) došao je na ideju da ispišu brojeve na tuljke i tako je nastala društvena igra „Brojevni toranj“ koja uključuje prebrojavanje od 1 do 10, vizualizaciju brojeva s odgovarajućim brojem točkica te vizualizaciju brojevnog niza. Na svakom tuljku ima jedan broj i broj točkica koji odgovara tome broju. Djeca prepoznaju brojeve i razgovaraju o njima, dijele znanja o brojevima. Djevojčica E. (3. godine) imenuje brojeve i povezuje ih pravilno sa znamenkom i brojem točkica, djevojčica M. (4. godine) broji do 5 i uparuje uz E. pomoć. Griješi nekoliko puta za redom i E. joj pomaže tako da imenuje znamenku i prebrojava. Pokušavaju staviti tuljak na tuljak tj. grade toranj. Toranj nije bio stabilan i stalno se rušio.

E: „Stalno nam pada!“ Hajde M. ti drži rukama dolje ja ću slagati!“

M: (nakon nekoliko pokušaja) „Pada opet“ prilaze odgojiteljici i traže pomoć.

Odgojiteljica: „Što bi mogli napraviti da toranj stoji?, djevojčice nemaju rješenje za taj problem.

E: „Hoćemo potražiti pomoć od prijatelja?“

E: zove dječake M. i D. (4. godine) da im pomognu. Pokušavaju sa drvenim pločicama, papirom, olovkama i nakon nekog vremena M. donosi podloške za čaše. Uspijevaju graditi toranj sa podlošcima. Dječaci napuštaju igru a djevojčice i dalje slažu. Odgojiteljica predlaže djevojčicama M. i E. da slože toranj od brojeva ali u nizu od 1 do 10. Djevojčica Eva je pokazala znanje prebrojavanja te joj nakon usvojenog brojevnog niza odgojiteljica predlaže toranj s parnim i neparnim brojevima te prebrojavanje unatrag. Djevojčica M. je uz E. pomoć tri puta složila od jedan do osam. Igra je trajala oko 45 minuta.

U aktivnosti su razvijani su matematički koncepti brojeva, oblika i prostora, te mjerenja. U matematičkom konceptu brojeva djeca vizualiziraju bojeve na tuljcima, prebrojavanje na točkicama, te je prisutno usvajanje brojevnog niza. Matematički koncept oblika i prostora usvaja se putem okulomotorne koordinacije, vizualizacije - stavljanje tuljaka na odgovarajuće mjesto u tornju kako bi činio brojevni niz. Mjerenje kao matematički koncept vidljiv je kroz dječje mjerenje i usporedbu kada je toranj viši odnosno niži ovisno o broju tuljaka u nizu. Kompetencije iz matematičkih procesa koje djeca usvajaju tijekom igre su prikazivanje i komunikacija, povezivanje, logičko mišljenje argumentiranje i zaključivanje, te rješavanje problema. Matematički koncept prikazivanje i komunikacija vidljiv je u interakciju djece koja međusobno komuniciraju o prethodnim znanjima i pokazuju koje brojeve poznaju, znanje iz prebrojavanja, odgojiteljica ih potiče na dodatnu raspravu. Matematički koncept povezivanje u kojem djeca tijekom igre povezuju broj na tuljku s brojem točkica te svaki broj stavljaju na odgovarajuće mjesto u nizu. Logičko mišljenje, argumentiranje i zaključivanje kao matematički koncept jasno je vidljiv u situacijama gdje djeca međusobno razvijaju komunikaciju o osnovnim matematičkim pojmovima, povezuju broj, nalaze mjesto u nizu. Rješavanjem problema djeca dolaze do zaključka koji broj je veći koji manji te koji treba biti na kojem mjestu, dodatno prebrojavamo parne i neparne brojeve te brojevni niz od 10 do 1. Tijekom igre razvijalo se suradničko učenje, regulacija emocija - tolerancija na neuspjeh, čekanje na red jer su djevojčice naizmjenice slagale toranj, razvoj pozitivnih matematičkih iskustava - usvajanje brojeva od 1 do

10, vizualizacija brojevnog niza, razvoj okulomotorne koordinacije, matematičkog pamćenja i mišljenja, povećava se svijest o brojevima.

Slika 2

Suradnička igra djevojčica



U daljem tekstu slijedi drugi primjer (slika 3.) dokumentiranja dječje igre u igri nazvanoj „Igra laserima“ u kojoj sudjeluje više djece. Tijekom projekta „Meteorološka stanica“ odgojiteljica nudi djeci lasere u plavoj, zelenoj i crvenoj boji. Oni su sredstvo poticanja u promišljanju i odgovaranju na pitanje. „Koje je boje svjetlost“ gdje su djeca su uključena u istraživački kontekst promatranjem.

Slika 3

Manipuliranje različitim materijalima - učenje činjenjem



Tijek igre odvija se ovim slijedom; gase se svijetla u sobi i na poziv dječaka M. (3. god) odlazimo u kućicu za osamu kako bi što bolje vidjeli projekciju lasera. Nakon dogovora djeca sama uzimaju lasere i njima osvjetljavaju cijelu kućicu. Odgojiteljica im predlaže da svijetle u isti zid. Najprije dječaci M. (3. god.) i P. (3. god.) u igri s crvenim i plavim laserom preklope snop svjetlosti lasera.

Odgojiteljica: „Koja boja nam je sad na zidu kad su se pomiješale plava i crvena?“

Djevojčica C. (3. god.): „Plava!“

Odgojiteljica: „Pogledaj malo bolje ima i plave ali nastala je još jedna nova boja!“

Djevojčica M. (3. god.): „Lubistačna!“ (ljubičasta)

Odgovornost: „Dobro si to primijetila, to je ljubičasta!“

Dolazi dječak D. (3. god.) s zelenim laserom. Svi zajedno igraju se laserom po zidu. Odgovornost ih potiče da usmjere lasere u istu točku. Nakon nekoliko minuta uspjeli su napraviti trokut.

Odgovornost: „Kuju smo boju sad dobili, ovdje na sredini kad su se pomiješale sve boje?“

Djevojčica E. (3. god.): „Žuta. Ne nije žuta! Pa nastala je bijela... od svih boja sad je bijela!“

Odgovornost: „Tako je nastala je bijela kad su se sve boje lasera pomiješale, tako je i svjetlost. Ima sve boje koje vidimo kad je duga na nebu!“

Dječak M. (3. god.): „Bijela je kao zid, oblaci!“

Igra je potrajala oko 20 minuta, djeca su naizmjenice uzimala lasere i pratila promjene na zidu.

Za stvaranje cjelovite slike o dječjem razvoju značajnu ulogu ima praćenje dječje igre. Kada promatramo dječju igru prvo što uočavamo je vrsta igre koje dijete voli, ali i prijatelji s kojima se igra. S obzirom da je jedan od aspekata dječje igre i razvoj govora, posebno se bilježi način na koji se komunicira tijekom igre. U tablici 2. prikazan je jedan od protokola dječje igre i temperamenta u dječjem vrtiću „Maslačak“, iz razvojne mape djevojčice E. u dobi od 4. godine (Tablice 2. i 3.).

Tablica 2

Obrazac za promatranje i dokumentiranja dječje igre iz razvojne mape djevojčice E.

VRSTA IGRE VRIJEME PROVEDENO U IGRI NAČIN ODABIRA IGRAČAKA	<u>Siječanj</u> <ul style="list-style-type: none">• Simbolička igra. Igre u obiteljskom dramskom centru. Zove mamu na telefon, stavlja ručak na stol. Igra se s bebama i kolicima• Društvene igre s pravilima - Čovječe ne ljuti se je najčešća igra <u>Ožujak</u> <ul style="list-style-type: none">• U igri provodi preko pola sata, E. zadaje uloge drugima i objašnjava igru - suradnička igra, igru inicira sama prema interesu
IGRE KOJE VOLI PRIJATELJI S KOJIMA SE IGRA	<u>Siječanj</u> <ul style="list-style-type: none">• Lista slikovnice i „Čita ih“ te je svakodnevno u likovnom centru, crta crteže sebe i obitelji. Većinom se igra sa Matijom, Nikom, Leonom <u>Ožujak</u> <ul style="list-style-type: none">• Slaže puzzle, igra memory interaktivni• Preferira Glazbene stolice i Glazbene kipove
KOMUNIKACIJA	<u>Siječanj</u> <ul style="list-style-type: none">• Često komunicira sa odgojiteljicom, razgovara sa svom djecom u skupini, razgovorom rješava sukobe uz podršku odgojitelja. Rado raspravlja o problemu• Razgovorom pokušava riješiti probleme druge djece u skupini

4.4 Praćenje i dokumentiranje ponašanja djeteta u odnosu na značajke temperamenta

Praćenjem temperamenta djeteta odgojitelj ima uvid u cjeloviti razvoj djeteta, u obrascu su navedena područja praćenja stupanj aktivnosti, pravilnost, reakcija na pristup, prilagodljivost, prag osjeta, intenzitet, raspoloženje, ometenost koncentracije i upornost. Za pojedino dijete odgojitelj bilježi informacije za pojedino područje te kako dijete reagira kako bi se dobila slika dječjeg temperamenta.

Tablica 3

Obrazac za promatranje i dokumentiranja temperamenta djeteta

	ZNAČAJKE TEMPERAMENTA	PONAŠANJE DJETETA
1.	Stupanj aktivnosti	- izmjenjuje se u mirnim i aktivnim igrama - mirno spava
2.	Pravilnost	- predvidiva u spavanju i apetitu
3.	Reakcija na pristup	- reagira plakanjem, strah od nepoznatog, separacijski strah
4.	Prilagodljivost	- ukoliko je raspored predvidiv dobro reagira na prijelaze i promjene u danu
5.	Prag osjeta	- umjereno reagira na podražaje (bol, okus...)
6.	Intenzitet	- tiho plače - povremeno se smije na glas
7.	Raspoloženje	- vedra, pozitivna
8.	Ometanje koncentracije	- zadubljena u igru (meta je otvaranje vrata, ulazak nepoznate osobe u sobu)

4.5 Individualno planiranje

Individualno planiranje predstavlja temelj razvojne mape djeteta. Ovaj pristup prati razvojna područja dječjeg razvoja kao što su socio-emocionalni razvoj, spoznaji razvoj, govorni razvoj, područje kreativnosti i tjelesni razvoj. Praćenje se temelji na afirmativnim uvjerenjima, polazi se od jakih strana u kojima je dijete uspješno i samopouzdana te se izazovi planiraju ostvariti kroz postavljene ciljeve i zadaće. Roditelji na individualnim sastancima imaju uvid u ovaj plan te zajedno s odgojiteljima postavljaju ciljeve i usklađuju svoje postupke u dogovorenom vremenskom okviru. Odgojitelji biraju najadekvatnije poticaje i sredstva koje će pomoći djeci svladati izazove. Važna bilješka u ovom planu je vrsta inteligencije djeteta i stil učenja koji bitno utječe na odabir sredstava. U tablici 4. prikazan je primjer individualnog plana, iz razvojne mape djevojčice K. u dobi od 2. godine i 3. mjeseca.

Tablica 4

Individualni plan

PODRUČJE RAZVOJA	JAKA STRANA	IZAZOV	VRSTA INTELIGENCIJE STIL UČENJA
SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> - pokazuje samostalnost - pokazuje empatiju (povremeno) - slijedi pravila u grupi - u interakciji s drugom djecom se povlači 	<ul style="list-style-type: none"> - razvijati samopouzdanje - razvijati osjećaj pripadnosti skupini 	Vizualni tip Interpersonalna inteligencija
SPOZNAJNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> - odaziva se na ime, zna imena većine djece u skupini - pokazuje znatiželju, - istražuje materijale, igračke 	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje svoje slike u ogledalu, - prepoznavanje dijelova tijela - istraživanje odnosa i veza među predmetima 	
RAZVOJ GOVORA	<ul style="list-style-type: none"> - sluša i razumije izgovoreno - razumije „NE“- prekida aktivnost 	<ul style="list-style-type: none"> - verbalna komunikacija 	
PODRUČJE KREATIVNOSTI	<ul style="list-style-type: none"> - izražava se kroz likovne aktivnosti - izražava se kroz glazbu i ples 		
TJELESNI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none"> - stabilno hoda - hod uz stepenice - saginje se kako bi dohvatila željeni predmet 	<ul style="list-style-type: none"> - hod niz stepenice - spuštanje niz tobogan - trčanje 	
CILJ I ZADAĆE	<ul style="list-style-type: none"> - Razvoj pojma o sebi, - Razvoj pozitivni emocionalnih stanja (pripadanje, sigurnost, osjećaj povjerenja...) - Razvoj artikulacije govora - Razvoj koordinacije i ravnoteže pri pokretima i kretanju 		
SREDSTVA I POTICAJI	<ul style="list-style-type: none"> - Pribor za slikanje, modeliranje, kocke-lego i drvene kocke - Grupne igre - Namještaj za grupno okupljanje - Slikovnice, dramatizacija, lutke 		

5. Zaključak

Dokumentacija je sredstvo koje djeci omogućuje vizualizaciju njihova učenja i razvoja. Praćenje postignuća i kompetencija djece u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima svoje specifičnosti. Izlaganjem dječjih radova te bilježenjem izjava djeci poručujemo koliko je zapravo važno ono što govore i čine. Najadekvatniji način je promatrati u što više situacija i na što više načina za potpuniju sliku o mogućnostima djeteta, kompetencijama, interesima i aktivnostima. Vidačić Maraš (2015:9) ističe kako „dokumentacija djetetu služi kao svojevrsan podsjetnik na vlastite početne ideje jer mu omogućuje komparaciju nekadašnjih i sadašnjih ideja“, te dodaje kako je sustavnim

prikupljanjem dokumentacije moguće izraditi portfolio pojedinog djeteta koji treba biti „u funkciji razumijevanja njega samoga i njegova procesa učenja u kontekstu u kojem se učenje odvija“. Istraživanje provedeno na uzorku odgojitelja potvrđuje kako sustavno praćenje i dokumentiranje prema njihovom mišljenju omogućava praćenje učenja i postignuća djece, specifičnih interesa i razvojnog napretka svakog djeteta, te daje uvid u kompleksna iskustva učenja djeteta (Valjan Vukić, Tomić, 2021). Stoga individualni planovi u razvojnim mapama čine okosnicu razvojnih mapa i proizlaze iz individualiziranih pristupa djeci. Oni su u osnovi afirmativni i uvijek polaze od jakih strana u planiranju, a izazovi predstavljaju zonu idućega razvoja. Za razliku od ostalih oblika sustavnog praćenja i dokumentiranja, individualni plan u razvojnim mapama, sadrže ciljeve, zadaće, sredstvo za ostvarenje planiranog te stil učenja i vrstu inteligencije, pa s obzirom na to predstavljaju istinsko nastojanje odgojitelja da svojim profesionalnim pristupom zadovolji razvojne potrebe i specifične interese svakog djeteta rane i predškolske dobi, te na novi način promišlja i pronade put ka boljem razumijevanju djeteta i djetinjstva.

6. Literatura

- Hansen, K., Kaufmann, R., Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za vrtiće*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- McTighe, J., O'Connor, K. (2006). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63 (3), 10-17.
- Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 235-251.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. V. Previšić (ur.), *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 205-249). Školska knjiga.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. V. Previšić (ur.), *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str.15-37). Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Elemental.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing.
- Tankersley, D. (2012). *Teorija u praksi priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tomljanović, E. (2019). Prikupljanje informacija o djetetu i stvaranje individualnog plana. *Dijete, vrtić, obitelj*, 90, 5-9.
- Valjan Vukić, V., Tomić, J. (2021). The educators' opinion on monitoring and documenting the educational process in preschool institutions. U: Gómez Chova, L., López Martínez, A. i Candel Torres, I. (ur.), *ICERI2021 Proceedings*, (9942-9951).
- Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete vrtić, obitelj*, 79, 9-11.

Kratko predstavljanje autora

Prof. dr. sc. Smiljana Zrilić rođena je u Zadru, gdje je nakon gimnazije završila studij predškolskog odgoja, studij razredne nastave i Visoku učiteljsku školu. Nakon toga, 2004. godine završava poslijediplomski magistarski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na istom fakultetu je i doktorirala 2007. godine. Redovita je profesorica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, gdje predaje kolegije: Inkluzijski odgoj i obrazovanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Specifične teškoće učenja, Poremećaji u ponašanju djece rane i predškolske dobi, te Daroviti učenici. Područja znanstvenog interesa su joj inkluzija i odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Napisala je oko stotinu znanstvenih i stručnih radova i sveučilišni priručnik „Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole“, te sveučilišni udžbenik u koautorstvu „Integralan pristup darovitosti – perspektiva u odgoju i obrazovanju“. Izlagala je na više od 50 znanstvenih i stručnih skupova, kako u zemlji tako i u inozemstvu.

Doc. dr. sc. Violeta Valjan Vukić diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zadru. Radila je kao pedagog u vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi, te đučkom domu. Od 2006. godine zaposlena je na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru. Akademski stupanj doktorice znanosti iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije stekla je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu obranom doktorske disertacije naslova „Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika kao preventivni faktor poremećaja u ponašanju“. Područje znanstvenog interesa su joj izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika, kurikulum škole, alternativni pedagoški koncepti i pedagoški menadžment.

Mag. praesc. educ. Jelena Tomić rođena je u Karlovcu gdje je završila osnovnu školu. Gimnaziju Jurja Barakovića završila je u Zadru 2000. godine, nakon čega na Visokoj učiteljskoj školi u Zadru upisuje studij za odgojitelje. Na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, 2016. nastavlja obrazovanje najprije na razlikovnom programu, a zatim na diplomskom sveučilišnom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na kojemu je diplomirala 2019. godine. Radi kao odgojitelj u dječjem vrtiću „Maslačak“ u Zadru. Kontinuirano se stručno usavršava i izlaže na znanstveno-stručnim skupovima.

Procjene učitelja o značaju i efektima integrativne nastave

Teachers' Assessments of the Importance and Effects of Integrative Teaching

Prof. dr Tanja Stanković-Janković

*Filozofski fakultet Univeziteta u Banjoj Luci
tanja.stankovic-jankovic@ff.unibl.org*

Prof. dr Slaviša Jenjić

*Filozofski fakultet Univeziteta u Banjoj Luci
slavisa.jenjic@ff.unibl.org*

Doc. dr Snježana Kević-Zrnić

*Filozofski fakultet Univeziteta u Banjoj Luci
snjezana.kevic-zrnic@ff.unibl.org*

Sažetak

Značajna interesovanja metodičara vaspitno-obrazovnog rada, metodika nastavnih predmeta i učitelja u školama, usmjerena su na različita istraživanja inovativnih pristupa nastavnoj praksi. Jedno od takvih istraživanja odnosi se na integrativnu nastavu, koja se često navodi i kao integrisana nastava. Autori, u ovom radu, predstavljaju dio rezultata istraživanja o integrativnoj nastavi. Istraživanje je realizovano na području Bosne i Hercegovine na uzorku koji čini 122 učitelja. Analizirane su procjene učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika, značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika, efektima integrativne nastave na razvoj kreativnosti učenika i o doprinosu integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti. Nezavisne varijable istraživanja su sredina u kojoj učitelji rade, godine radnog staža učitelja i nivo obrazovanja učitelja (završen fakultet ili drugi ciklus studija). Nalazi istraživanja pokazuju da, prema procjeni učitelji, integrativna nastava u velikoj mjeri doprinosi razvoju kreativnosti učenika ($M=19,58$); razvoju kritičkog mišljenja ($M=19,21$); cjelovitom razvoju učenikove ličnosti ($M=19,15$) i konačno sticanju cjelovitih znanja učenika ($M=18,81$). Dalje, utvrđene su značajne korelacije između radnog staža učitelja i procjene o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika ($r=0,261$; $p=0,01$). Takođe, zabilježena je značajna korelacija između radnog staža učitelja i procjene o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika ($r=0,218$; $p=0,01$). Nisu zabilježene korelacije koje se odnose na navedene procjene učitelja sa sredinskim faktorima i nivoom obrazovanja učitelja.

Ključne riječi: integrativna nastava, postignuća učenika, procjene učitelja, razredna nastava.

Abstract

Significant interests of methodologists of educational work, methods of teaching subjects and teachers in schools are focused on various researches of innovative approaches to teaching practice. One such research is related to integrative teaching, which is often referred to as integrated teaching. In this paper, the authors present part of the research results on integrative teaching. The research was carried out in Bosnia and Herzegovina on a sample of 122 teachers. The evaluations of teachers on the role of integrative teaching in the acquisition of students' comprehensive knowledge, the importance of

integrative teaching in the development of students' critical thinking, the effects of integrative teaching on the development of student creativity and the contribution of integrative teaching on the overall development of the student's personality were analyzed. The independent variables of the research are the environment in which the teachers work, the years of service of the teachers and the level of education of the teachers (completed university or second cycle of studies). The findings of the research show that, according to teachers' assessment, integrative teaching greatly contributes to the development of students' creativity (M=19,58); development of critical thinking (M=19,21); integral development of the student's personality (M=19,15) and finally the acquisition of complete student knowledge (M=18,81). Furthermore, significant correlations were found between the teacher's seniority and the assessment of the role of integrative teaching in the acquisition of students' comprehensive knowledge ($r=0,261$; $p=0,01$). Also, a significant correlation was recorded between the teacher's seniority and the assessment of the importance of integrative teaching in the development of students' critical thinking ($r=0,218$; $p=0,01$). No correlations related to the mentioned teachers' assessments with environmental factors and the teacher's level of education were recorded.

Key words: class teaching, integrative teaching, student achievements, teacher evaluations.

1. Uvodna razmatranja

Inovacija novijeg datuma, pod nazivom integrativna nastava, ima uporište u koncepciji aktivne škole Adolfa Ferijera, teorijama geštalt psihologije i u pedagoškom učenju Džona Djuja konkretizovanom u projekt-metodi.

Utemeljenje koje nalazimo u geštaltističkoj psihologiji jeste potreba ljudskog bića da stvari, pojave i predmete sagledava u cjelini. „Geštalt psihologija (geštaltizam) – psihološko-filozofski pravac koji naglašava oblik i cjelinu duševnih pojava” (Sova – Veliki porodični leksikon 2011, str. 214). Nedovoljno je konstatovati jednu karakteristiku i na osnovu nje suditi o cjelini. Čovjek od prvih spoznaja teži ka sveobuhvatnom znanju. *Verthajmer*, začetnik ovog pravca, naglašavao je da se psihički procesi i ponašanje pojedinca ne mogu razbijati na elementarne čestice, jer se time gube značajne karakteristike tih procesa i ponašanja, dok je *Keler* isticao sagledavanje odnosa među stvarima, pojavama i elementima koji čine cjelinu (Vilotijević, 1996). Ove su postavke sasvim u skladu sa integrativnom nastavom gdje je osnovni princip holizam, sagledavanje i usvajanje predmeta, pojave, procesa u cjelosti, sa svim (ili bar većinom) karakteristika. Često se cjepkanje na manje dijelove, ne odrazi dobro na funkcionalnost i trajnost znanja.

Osnivači geštalt-psihologije ukazali su na jednu pojavu, a to su etape u procesu učenja: preparacija, inkubacija, iluminacija i verifikacija (ibidem). Tragom ovog učenja Džon Djuj osmislio je projekt-metod sa ciljem da se nastava približi životu. U svojim postavkama razmatrao je raznolike načine da učenici stiču znanja, ali i da razvijaju ostale potencijale i da se svaki učenik razvija u sferi maksimalnog razvoja ličnih kapaciteta. Projekt-metod se pokazao sveobuhvatnim i mogao je da pruži raznolikost. To znači da učenici biraju projekte iz različitih oblasti umjetnosti, sporta, društvenih djelatnosti lokalne i šire društvene zajednice, prirodnih nauka, različitih istraživanja i slično. Na taj način učenici, uključeni u projekat, razvijaju individualne sklonosti i sposobnosti, ali i ispunjavaju kolektivne zadatke i socijalizuju se (Pedagoški rečnik 1, 1967). Ovo prepoznajemo u integrativnoj nastavi, gdje je grupisanje pojedinih predmeta zamišljeno da se ista pojava, predmet ili proces posmatra iz više uglova, a učenici se prema svojim afinitetima usmjeravaju ka onome što ispunjava njihova interesovanja i zadovoljava postavljene ciljeve. Integrativna nastava jača socijalne kompetencije, jer se često realizuje u grupnom radu. Tu učenici imaju mogućnosti da uče jedni od drugih. Kroz koedukaciji lakše je stvoriti pozitivnu radnu klimu i toplo okruženje za rad.

Adolf Ferijer je aktivnom školom nazvao koncepciju škole zasnovane na aktivnosti i interesovanjima djece. Smatrao je da svako dijete ima urođene sposobnosti i u skladu s njima pojačana interesovanja za određene fenomene, pa bi to svakako trebalo uzeti u obzir u radu sa njim. Isticao je važnost ličnog iskustva djeteta. Bazna polazišta njegovog pedagoškog učenja su principi relativne autonomije i samoupravljanja učenika, te je na tim osnovama i koncipirana aktivna škola (Đorđević, 2000). Upravo se integrativna nastava osmišljava, planira i realizuje kako bi učenici ličnim naporom i zalaganjem došli do znanja. Za razliku od nastave u kojoj se serviraju gotova znanja, u integrativnoj nastavi teži se iskustvenom učenju. Učenje ispunjeno učestvovanjem i uključenosti u proces (Kević-Zrnić i Stanković-Janković, 2019) jedan je od ključnih aduta integrativne nastave.

2. Značaj i smisao integrativne nastave

U najširem smislu integracija podrazumijeva „sedinjavanje određenih dijelova u jednu cjelinu, uz međusobno povezivanje autonomnih elemenata” (Trbojević i Španović, 2013, str. 32). Pri tome treba voditi računa da se integracija sadržaja u jedinstvenu cjelinu vrši tako što se biraju i povezuju sadržaji koji imaju određenu sličnost, a izbjegava se podjela sadržaja na nastavne predmete (Jenjić, 2021). Podržavajući cjeloviti razvoj učenika, „integrativni pristup učenju naglašava intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj” (Buljubašić-Kuzmanović, 2007, str. 148). To znači da fokus nije samo na jednom aspektu razvoja. Na primjer, odavno je poznato koliko pokret može da bude podsticajan za razvoj mozga i pamćenja. Uz to, rezultati istraživanja pokazuju da primjena integrativne nastave vodi poboljšanju kognitivnih sposobnosti i kritičkog mišljenja učenika (Cekić-Jovanović i Milanović, 2020).

Ako učenje posmatramo kao prirodan proces „osnažen senzo-motoričkim iskustvima u našim odnosima sa drugim ljudima te osjećajima uzajamne povezanosti i poštovanja” (Hannaford, 2007, str. 13), onda možemo računati da integrativnom nastavom ostvarujemo „prirodnost” procesa učenja. Ovakvom nastavom moguće je prevazići sve one poteškoće koje se javljaju kada samo jedan učenik biva angažovan i ocjenjivan, kada se samo u okviru jednog predmeta govori i uči o nekim pojavama, objektima i stvarima, ali i kada je riječ o socijalizaciji i emocionalnom razvoju učenika, integrativna nastava pruža mnogo više u odnosu na neke druge nastavne sisteme.

Može se govoriti o različitim nivoima integracije – unutarpredmetna, međupredmetna i međusistemska integracija (Drobnjak, 2007). Upravo integrativnom nastavom osigurava se holistički pristup. Na taj način, unutar pomenutih nivoa integracije, moguće je osigurati visok nivo isprepletenosti i uslovljenosti vaspitanja i obrazovanja, ali i njihove povezanosti sa stvarnošću (Vrkić Dimić i Vidić, 2015). Nije rijetka pojava da nastavnici u svojim pripremama za čas navode da će se ostvariti korelacija sa nekim drugim predmetom, a da ona u realizaciji časa izostane, jer nije pomno osmišljen način na koji će se ostvariti ili se navodi po inerciji, jer propisani nastavni plan i program to nalaže.

Ukoliko bi umjesto nastavnih predmeta, bile uvedene obrazovne oblasti, stvorili bi se uslovi za uspostavljanje horizontalne i vertikalne povezanosti. Jedan od načina grupisanja obrazovnih oblasti može biti sljedeći: (1) jezik, književnost i komunikacija; (2) društvene nauke i filozofija; (3) matematika, prirodne nauke i tehnologija; (4) umjetnost; (5) fizičko i zdravstveno vaspitanje (Hadži Jovančić, 2012). Na taj način bi se osigurale brojne prednosti: cjelovito sagledavanje onoga što se uči uz minimalno cjepljanje stvarnosti, trajnija znanja, veće mogućnosti za kritičko promišljanje o problemu, kontekstualno učenje, sagledavanje jednog fenomena iz različitih „uglova”, veća mogućnost primjene različitih metoda rada i pokretanja kreativnih potencijala

učenika. Takva nastava usmjerena je na ovladavanje (Stanković-Janković, 2020), a ne na reprodukciju i površnost. Takođe, integrativnom nastavom osvaruje se i integracija unutar same ličnosti koja uči. To znači da ćemo kao rezultat takve nastave imati integrisanu ličnost.

3. Kritičko mišljenje i kreativnost u svjetlu integrativne nastave

Uzme li se u obzir promišljanje *Kena Robinsona*, po kome svako posjeduje kreativne sposobnosti (šire: Hadži Jovančić, 2012), onda ima smisla da se integrativna nastava temelji na ovoj važnoj funkciji obrazovanja. Sputavanjem i ukalupljivanjem gušimo kreativnost učenika (Stanković-Janković i Zirojević, 2015). Pokretanje kreativnih potencija moguće je ako se ne cjepka stvarnost i ako se učenicima omogući upravljanje idejama, a takav pristup može se ostvariti u integrativnoj nastavi. Učenici se koncentrišu na ono što smatraju bitnim i što je u polju njihovih interesovanja. Sama činjenica da su učenici uključeni u planiranje, pravljenje izbora, istraživanje, vrednovanje, procjenjivanje i odlučivanje, utiče na njihovo samopouzdanje i odgovornost. Učenik koji jednom osjeti slobodu da se izrazi i da iznese svoje emocije, promišljanja, stavove, teško da će se vratiti u neki obrazac koji ne dozvoljava slobodu. Integrativnom nastavom učenici šire horizonte, ne samo u kognitivnoj sferi, nego su oslobođeni i podstaknuti da se izraze cijelim svojim bićem. Integrativna nastava ističe analizu i sintezu, što je nemoguće bez kritičkog mišljenja. Prilikom vrednovanja u integrativnoj nastavi bitno je vrednovati svaku fazu rada, tako da je prisutno kontinuirano osvrtanje na sve što učenici urade, a to je put ka metakogniciji. Analizom i sintezom nastavnih sadržaja u integrativnoj nastavi kritičko mišljenje se podstiče i razvija. „Kritičkim promišljanjem sebe sama i svijeta oko sebe, čovjek postaje aktivan sudionik zajednice u kojoj živi” (Miliša i Ćurko, 2010: 70). Razvoj kritičkog mišljenja u integrativnoj nastavi nije važan samo za ovladavanje nastavnim sadržajima, ono će biti neophodno u daljem razvoju ličnosti kao člana zajednice.

Ketrin Guld-Landi iz svoje prakse izdvojila je nekoliko sugestija za organizovanje nastave, u kojoj se mogu prepoznati elementi integrativnosti: „uspostavljanje sredine u kojoj će se nastava odvijati u smislenim kontekstima; angažovanje (*pecanje*) učenika da požele da saznaju više o temi lekcije; aktivno istraživanje nastavnih sadržaja sa učenicima; proširivanje iskustva tako da nastava postane usredsređenija i okrenuta razmišljanju; vrednovanje učenja koje se odvija u učionici” (Guld-Landi, 2007, str. 7). Sve navedeno može da se ostvari zahvaljujući dobro promišljenoj, planiranoj i realizovanoj integrativnoj nastavi.

4. Razvoj kompetencija učenika u integrativnoj nastavi

Jačanje međupredmetnih kompetencija učenika, kao što su kreativnost, kritičko mišljenje, učenje kako se uči, timski rad, donošenje odluka i druge (Binkley et al., 2012; Mäkinen, 2009 – vidi kod: Cekić-Jovanović i Milanović, 2020) dolazi do izražaja u integrativnoj nastavi. Danas možemo govoriti i o integrativnim sposobnostima koje prepoznajemo u osposobljenosti učenika da postavi jasne ciljeve učenja, spremnosti za ovladavanje intelektualnim i praktičnim vještinama, otvorenosti za znanja iz različitih disciplina, te odgovornosti za vlastite postupke (Huber & Hutchings, 2004).

U svojim promišljanjima o integrativnoj nastavi i podsticanju razvoja kompetencija učenika, nastavnici treba da uzmu u obzir činjenicu da znanje koje stižu učenicima neće biti od koristi dugoročno „ako nije spojeno sa vještinama i dispozicijama koje poboljšavaju njihovu sposobnost da pronađu i iskoriste nove mogućnosti” (Huber & Hutchings, 2004, str. 2). To istovremeno znači promjenu paradigme i prestanak veličanja pojedinačnih disciplina, te timski

rad nastavnika u planiranju, ostvarivanju i vrednovanju cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa. Sve je izraženija potreba za planskim povezivanjem u svim oblastima ljudskog djelovanja, što znači da je za učenike najveća korist ako integrativni pristup bude zastupljen od prvog dana njihovog školovanja.

5. Metod

Uvažavajući činjenicu da se često osporava značaj i uloga predavačke nastave, kao i da se u savremenim školama sve više primjenjuju inovativni pristupi u nastavnom radu, bilo je značajno sagledati mišljenje nastavnika/učitelja o značaju jednog inovativnog pristupa, a to je integrativna nastava. S tim u vezi definisan je *problem* ovog istraživanja koji glasi: procjena učitelja o značaju i efektima integrativne nastave. U skladu sa navedenim problemom istraživanja određen je *cilj* istraživanja da se sagleda procjena učitelja o ulozi, značaju, efektima integrativne nastave na cjelovita znanja učenika, razvoj kritičkog mišljenja i kreativnosti učenika, te njenu ulogu u cjelovitom razvoju ličnosti. Navedene procjene učitelja su dovođene u vezu sa sredinom u kojoj učitelji realizuju nastavu, nivoom njihovog obrazovanja (fakultet ili master studije) i konačno sa godinama njihovog radnog staža. Istraživanje je realizovano u različitim mjestima i školama na području Bosne i Hercegovine u toku mjeseca marta 2021. godine. Uzorak istraživanja predstavlja 122 učitelja koji su dobrovoljno pristali da učestvuju u istraživanju koje je bilo anonimno. Primijenjena je deskriptivna istraživačka metoda, pri čemu je tehnika istraživanja anketiranje. Pri tome je korišćen instrument istraživanja, anketni upitnik, koji se sastojao od 21 ajtema. Obzirom da se radilo o obimnijem istraživanju, za potrebe ovog rada predstavljeni su nalazi koji se dovode u vezu sa navedenim problemom istraživanja. Nezavisne varijable istraživanja su: sredinski faktori, nivo obrazovanja ispitanika i godine njihovog radnog staža. Zavisne varijable su: procjene učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika, značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika, efektima integrativne nastave na razvoj kreativnosti učenika i doprinosu integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti. U interpretaciji dobijenih rezultata primijenjene su mjere deskriptivne statistike – frekvencije, aritmetičke sredine, median i mod, i Pirsonov koeficijent korelacije između nezavisnih i zavisnih varijabli istraživanja.

6. Rezultati istraživanja i diskusija

U Tabeli 1 očitava se da je u istraživanju učestvovalo 122 ispitanika, ali da na pojedine ajteme nisu svi dali odgovore. Tako se zapaža da nisu svi ispitanici naveli koliko imaju godina radnog staža, tačnije o tome se izjasnilo 93 učitelja. Ispitanike smo svrstali u 4 grupe. Do pet godina staža je 31 ispitanik (25,4%), između 6 i 10 godina su 22 (18,0%) ispitanika, između 11 i 20 godina je 27 (10,7%) ispitanika i više od 20 godina radnog staža bilo je 13 (10,7%) ispitanika. Fakultet u četverogodišnjem studiju završilo je 87 učitelja ili 71,3% ispitanih, a završen drugi ciklus studija (master) ima 31 ili 25,4% ispitanika. Četiri učesnika u istraživanju nije navelo ovaj podatak.

Najveći broj ispitanih učitelja je radno angažovan u gradskoj sredini, ukupno 71 ispitanik ili 58,2%. Manji broj učitelja radi u seoskim sredinama, tačnije 31 što u procentima iznosi 25,4%. U prigradskim sredinama radi 19 ispitanika ili 15,6% učitelja. Pri tome treba naglasiti da su pod prigradskim sredinama podrazumijevane škole koje su u neposrednoj blizini gradskih sredina ili područne škole koje funkcionišu u sastavu matičnih škola smještenih u gradskim sredinama.

Tabela 1*Deskriptivna statistika podataka nezavisnih varijabli*

Godine radnog staža	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0 do 5	31	25.4	33.3	14.0
	6 do 10	22	18.0	23.7	37.6
	11 do 20	27	22.1	29.0	66.7
	preko 20	13	10.7	14.0	100.0
	Total	93	76.2	100.0	
Nivo obrazovanja					
Valid	Master	31	25.4	26.3	26.3
	Fakultet	87	71.3	73.7	100.0
	Total	118	96.7	100.0	
	System	4	3.3		
Sredina u kojoj se škola nalazi					
Valid	prigradskoj sredini	19	15.6	15.6	16.4
	seoskoj sredini	31	25.4	25.4	41.8
	gradskoj sredini	71	58.2	58.2	100.0
	Total	122	100.0	100.0	

Na osnovu podataka iz Tabele 1 zapaža se da su u istraživanju učestvovali učitelji iz različitih sredina, sa završenim prvim ili drugim ciklusom učiteljskog studija kao i sa različitim radnim angažovanjem u smislu godina.

U Tabeli 2 akcenat je stavljen na odgovore ispitanika koji se odnose na procjene o više aspekata integrativne nastave. Sve procjene učitelja navedene u tabeli u anketi bile su u formi petostepene skale Likertovog tipa. Procjena se kretala u rasponu od: 1 – nimalo; 2 – u manjoj mjeri; 3 – djelimično; 4 – u većoj mjeri i 5 – potpuno. To znači da je najmanji skor aritmetičkih sredina mogao da bude 5, a najviša vrijednost aritmetičkih sredina procjena učitelja mogla je da iznosi 25. Na osnovu toga slijedi da se za procjenu učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika uočava vrijednost aritmetičke sredine (u daljem tekstu M) 18,81 uz median (u daljem tekstu Md.) 19,00. Ovakav rezultat ukazuje da se, prema procjeni učitelja, realizacijom integrativne nastave u velikoj mjeri stiču cjelovita znanja. Ovome treba dodati i vrijednost skjunita (u daljem tekstu Sk.) -0,291 što ukazuje na ujednačene odgovore ispitanika.

Tabela 2*Deskriptivna vrijednost procjena učitelja o integrativnoj nastavi*

		Procjena učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika	Procjena učitelja o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika	Procjena učitelja o efektima integrativne nastave na razvoj kreativnosti učenika	Procjena učitelja o doprinosu integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti
N	Valid	109	108	110	110
	Missing	13	14	12	12
	Mean	18.81	19.21	19.58	19.15
	Median	19.00	20.00	20.00	20.00
	Std. Deviation	4.711	4.551	4.359	4.614
	Skewness	-.291	-.299	-.167	-.367
	Std. Error of Skewness	.231	.233	.230	.230

Procjena učitelja o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika ima veću vrijednost u odnosu na prethodni rezultat. U ovom slučaju $M=19,21$ uz vrijednost $Md.=20,00$; što znači da, prema procjeni učitelja, integrativna nastava u velikoj mjeri daje doprinos razvoju kritičkog mišljenja učenika. Dakle, prema procjeni učitelja, integrativna nastava nije vrijedna samo u smislu sticanja znanja učenika, već se njena vrijednost ogleda i u razvoju intelektualnih sposobnosti promišljanja i kritičkog mišljenja. O ujednačenoj procjeni učitelja svjedoče i vrijednosti $Sk.=-0,299$; što pokazuje da nema raspršenosti odgovora i da su stavovi učitelja usaglašeni. Ovakva procjena kolerira i sa stavom *Zorice Đurić* koja navodi da „poslodavci žele diplomce koji su u stanju da se nose sa multidisciplinarnošću posla, a integrativni pristup omogućava ne samo usvajanje određenih znanja iz pojedinačnih predmeta, nego i sticanje i negovanje misaonih sposobnosti, fizičke, emotivne i socijalne kompetencije” (Đurić, 2007, str. 75). Integrativno sagledavanje nastavnih sadržaja je uistinu multidisciplinarno, a danas je teško naći zanimanje koje nije takvo.

Dalje, na osnovu odgovora učitelja, potvrđen je efekat integrativne nastave na razvoj kreativnosti kod učenika ($M=19,58$; $Md.=20,00$). Ujednačenost dobijenih odgovora ogleda se u izračunatoj vrijednosti $Sk.=-0,167$. Dobijeni rezultati ukazuju da, prema procjeni učitelja, integrativna nastava u većoj mjeri ima značaj u razvoju kreativnosti učenika. Ovo se na određeni način moglo i očekivati imajući u vidu na koji se način integrativna nastava priprema i realizuje. Povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta u jednu cjelinu nedvosmisleno utiče na kreativni pristup i rad učenika. Ujednačene procjene učitelja odnose se i na doprinos integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti. Naime, vrijednost $M=19,15$ što odgovara kategoriji „u većoj mjeri”. Teško je naći nastavni sistem ili model rada koji bi u potpunosti zadovoljio sve zahtjeve savremenog društva. I u ovoj varijabli vrijednost $Md=20,00$

uz negativnu vrijednost $Sk. = -0,367$. Na kraju treba naglasiti da se standardna devijacija (Sd) za sve varijable kreće u rasponu od 4,35 do 4,71.

Dobijeni rezultati pokazuju da, prema procjeni učitelja, integrativna nastava u velikoj mjeri doprinosi sticanju cjelovitih znanja, razvoju kritičkog mišljenja, razvoju kreativnosti i učenikove ličnosti.

U Tabeli 3 zabilježeno je da su dobijeni skorovi međusobno u izuzetno visokoj korelaciji. Svi izračunati Pirsonovi koeficijenti korelacije su iznad 0,80 i statistički su značajni na nivou $p=0,001$. To ukazuje da se značaj integrativne nastave ne može posmatrati samo iz jednog ugla, već cjelovito. Učitelji procjenjuju vrijednost integrativne nastave „integrativno” a ne parcijalno. Iz tog razloga, tražene su i korelacija procjena učitelja o značaju i vrijednosti integrativne nastave, s jedne strane, sa sredinskim faktorima, godinama radnog staža ispitanika i nivoom njihovog obrazovanja, s druge strane.

Tabela 3

Korelacije nezavisnih i zavisnih varijabli istraživanja

		Procjena učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika	Procjena učitelja o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika	Procjena učitelja o efektima integrativne nastave na razvoj kreativnosti učenika	Procjena učitelja o doprinosu integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti	Trenutno radite: Gradska/seoska sredina	Godine radnog staza	Nivo obrazovanja: Fakultet/master
Procjena učitelja o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
	N	109						
Procjena učitelja o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika	Pearson Correlation	.826**	1					
	Sig. (2-tailed)	.000						
	N	106	108					
Procjena učitelja o efektima integrativne nastave na razvoj kreativnosti učenika	Pearson Correlation	.831**	.882**	1				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000					
	N	108	107	110				
Procjena učitelja o doprinosu integrativne nastave na cjelovit razvoj učenikove ličnosti	Pearson Correlation	.844**	.823**	.841**	1			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000				
	N	107	106	108	110			
Trenutno radite: Gradska/seoska sredina	Pearson Correlation	-.049	-.012	.064	.076	1		
	Sig. (2-tailed)	.611	.901	.510	.430			
	N	109	108	110	110	122		
Godine radnog staza	Pearson Correlation	.261*	.218*	.167	.188	.035	1	
	Sig. (2-tailed)	.018	.049	.133	.091	.738		
	N	82	82	82	82	93	93	
Nivo obrazovanja: Fakultet/master	Pearson Correlation	-.151	-.128	-.065	-.048	.015	-	1
	Sig. (2-tailed)	.124	.195	.508	.623	.876	.108	
	N	105	104	106	106	118	90	118

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nije zapažena korelacija između sredine u kojoj učitelji rade sa procjenama o integrativnoj nastavi. Dakle, nije važno da li su učitelji u manjoj ili većoj sredini (selo, prigradsko naselje ili veća gradska sredina), njihovi stavovi o integrativnoj nastavi su približno ujednačeni. Ovo je i

ohrabrujući rezultat, jer pokazuje da se integrativna nastava realizuje jednako u manjim ili većim sredinama, bolje ili lošije opremljenim školama.

Suprotno ovom rezultatu, primjetna je korelacija između godina radnog staža ispitanika i procjena o ulozi integrativne nastave u sticanju cjelovitih znanja učenika. U ovom slučaju zabilježena je korelacija (u daljem tekstu r) koja ima vrijednost 0,261 i statistički je značajna na nivou $p=0,01$. Učitelji koji imaju višegodišnje radno iskustvo, nasuprot učitelja sa manje godina rada u odjeljenju, značajno više procjenjuju da je integrativna nastava važna u sticanju znanja koja su cjelovita. Očekivano je da integrativna nastava, zbog nepodijeljenosti nastavnih sadržaja na predmete, omogućava cjelovita znanja, ali je neočekivano da to više uočavaju stariji učitelji. Razlog tome može se tražiti u činjenici da su stariji učitelji iskustvo sticali primjenjujući ovakav način rada više nego mlađi učitelji, te su mogli više da vrednuju dobrobiti integrativne nastave od učitelja čije je iskustvo generalno mnogo skromije, pa vjerovatno i u pogledu ove nastave. Treba istaći da rezultati istraživanja, koje su realizovale Starijaš i Milanović, „ukazuju da učitelji nisu u dovoljnoj mjeri upoznati sa teorijskim postavkama integrativne nastave i mogućnostima njene primjene, te da je potrebno razvijati integrativni pristup u nastavi i podsticati osmišljavanje različitih načina za realizaciju tematskog planiranja” (Starijaš i Milanović, 2019, str. 74).

U ovom istraživanju utvrđena je značajna korelacija između radnog staža učitelja i njihove procjene o značaju integrativne nastave u razvoju kritičkog mišljenja učenika ($r=0,218$ na nivou $p=0,01$). Iskusniji učitelji u integrativnoj nastavi, zbog sadržajne nepodijeljenosti, vide mogućnost razvoja kritičkog mišljenja – od učenika traže promišljanja iz različitih uglova, kritičku analizu saznatih činjenica i slično. Nisu zabilježene korelacije između godina radnog staža i ostalih varijabli. Isto tako, nivo obrazovanja učitelja nije doveden u vezu sa različitim procjenama vezanim za integrativnu nastavu.

7. Zaključna razmatranja

Integrativna nastava kao jedan od modela nastavnog rada koji se, u odnosu na predavačku nastavu, može smatrati inovativnijim ima vidljive prednosti. Nesumnjiva prednost je u mogućnostima da se informacije koje o određenoj oblasti dobijaju učenici, mogu analizirati, tumačiti i obraditi kroz više nastavnih predmeta. Takav pristup radu omogućava trajnija znanja učenika uz razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja. Realizovanim istraživanjem došlo se do zaključka da učitelji sa završenim prvim i drugim ciklusom učiteljskog studija jednako procjenjuju vrijednost integrativne nastave. Isto tako, ovakav pristup nastavnom radu jednako praktikuju učitelji u različitim sredinama, tako da se ne može izvesti zaključak prema kojem se inovacije u nastavi u smislu primjene integrativne nastave više praktikuju u većim ili manjim sredinama. No, u ovom istraživanju se pokazalo da iskusniji učitelji ukazuju na veće vrijednosti određenih sastavnica integrativne nastave. Dobijeni nalazi istraživanja pokazuju da integrativnu nastavu treba upražnjavati u nastavnoj praksi, da se nastavni sadržaji ne trebaju uvijek cjepkati u manje cjeline po nastavnim predmetima. Integrativna nastava pruža mnogo više nego nastava zasnovana na predavanjima od strane učitelja. I konačno, očigledna je potreba traženja rješenja koja će eliminisati ograničenja nametnuta od nastavnih planova i programa, te kontinuirano raditi na edukaciji učitelja za veću primjenu integrativne nastave.

8. Literatura

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 147–160.
- Cekić-Jovanović, O. i Milanović, S. (2020). Uticaj integrativne nastave Fizičkog vaspitanja i Prirode i društva na kvalitet znanja učenika u oblasti prirodnih nauka. *Inovacije u nastavi*, 33(3), 83–97. doi: 10.5937/inovacije2003083C
- Drobnjak, N. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1-2, 81–91.
- Dorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. Veku*. Beograd: Učiteljski fakultet i Naučna knjiga.
- Durić, Z. (2007). Integrativni pristup nastavi. *Obrazovna tehnologija*, 3, 75–77.
- Guld-Landi, K. (2007). *Zainteresujte đake za učenje*. Beograd: Kreativni centar.
- Hadži Jovančić, N. M. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet – Klett.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom*. Zagreb: Ostvarenje.
- Huber, M. T. & Hutchings, P. (2004). *Integrative learning. Mapping the Terrain*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Jenjić, S. (2021). *Formiranje pojmova u nastavi prirode i društva (teorijske osnove i metodički postupci)*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Kević-Zrnić, S., Stanković-Janković, T. (2019). Performans u nastavi. U zborniku International Conference *EDUvision „Modern Approaches to Teaching the Coming Generations”* (str. 1002–1009). Ljubljana November 28.-30. Ljubljana: Eduvision. http://www.eduvision.si/Content/Docs/The_Book_of_Papers_EDUvision_2019.pdf
- Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 4(7), 57–72.
- Pedagoški rečnik 1 (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Sova – Veliki porodični leksikon (2011). Beograd: Mladinska knjiga.
- Stanković-Janković, T. (2020). *Usmjernost na ovladavanje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Stanković-Janković, T. i Zirojević, T. (2015). Uloga učitelja u primjeni egzemplara likovne umjetnosti i podsticanju kreativnosti učenika. U D. Branković i S. Dušanić (Ur.), Zbornik radova sa naučnog skupa (Banja Luka, 24. i 25. novembar 2014. godine): *Kritičko mišljenje – faktor razvoja nauke i društva* (str. 309–327). Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Starijaš, G. i Milanović, M. (2019). Integrativni pristup nastavnim sadržajima u prvom ciklusu obrazovanja. Ur. Stanišić, J. i Radulović, M., U Knjizi rezimea: *Obrazovanje u fukciji modernizacije društva* (str. 74). 25. Međunarodna naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa”. Beograd: Institut za pedagoška istraivanja.
- Trbojević, A. i Španović, S. (2013). Integrisana nastava prirode i društva u funkciji formiranja društvenih pojmova. *Inovacije u nastavi*, 26(2), 30–44.
- Vilotijević, M. (1996). *Sistematsko-teorijske osnove nastavnog procesa*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vrkić Dimić, J. i Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Iadertina*, 12(2), 93–114.

Kratko predavljanje autora

Dr Tanja Stanković-Janković je redovni profesor Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Banjoj Luci za užu naučnu oblast Metodika vaspitno-obrazovnog rada. Predmeti na kojima je angažovana su: Uvod u metodiku vaspitno-obrazovnog rada, Metodika vaspitno-obrazovnog rada I, Nastavni metod u komunikaciji, Vaspitni rad u malim grupama, Učenje učenja. Učestvovala je u brojnim projektima, seminarima i konferencijama koji tretiraju pitanja vaspitno-obrazovnog rada. Autor je četiri naučne monografije i velikog broja naučnih i stručnih radova.

Dr Slaviša Jenjić je vanredni profesor Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Banjoj Luci za užu naučnu oblast Metodika razredne nastave. Relizuje nastavu iz nastavnih predmeta Metodika nastave prirode i društva, Metodika nastave matematike, kao i Metodika rada u višerazrednom odjeljenju, na prvom i drugom ciklusu Učiteljskog studija. Učesnik je na više međunarodnih naučnih skupova i autor dvije naučne monografije i više desetina naučnih i stručnih radova.

Dr Snježana Kević-Zrnić, docent, zaposlena je na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Banjoj Luci. Njena uža naučna oblast je Metodika vaspitno-obrazovnog rada. Učestvovala je u projektima kao istraživač i voditelj radionica na seminarima, simpozijumima i naučnim skupovima koji su se bavili različitim pitanjima vaspitno-obrazovnog rada. Autor je brojnih naučno-istraživačkih radova o metodama i tehnikama učenja, komunikaciji i vaspitnom radu u najširem smislu.

Muzičko stvaralaštvo u digitalnim udžbenicima muzičke kulture za 4. razred osnovne škole

Musical Creativity in Digital Textbooks of Music Education for the 4th grade of Elementary School

Jelena Stanivuković

*University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Serbia
jelena.stanivukovic@uf.bg.ac.rs*

Rezime

Muzičko stvaralaštvo podrazumeva svaki vid stvaralaštva koji je povezan sa muzikom. Pored zadataka u oblasti stvaralaštva na osnovnom i srednjem nivou – kao što su improvizacija ritma, osmišljavanje serije pokreta uz muziku, muzičke/ritmičke dopunjalke itd. trebalo bi posebnu pažnju posvetiti zadacima naprednog nivoa, kao što su: muzička pitanja i odgovori, osmišljavanje melodije od ponuđenih taktova... Naše istraživanje je pokazalo da su zadaci u udžbenicima za četvrti razred jednako raspoređeni prema osnovnom, srednjem i naprednom nivou i došli smo do zaključka da ne postoje statistički značajne razlike između udžbenika različitih izdavača kada su u pitanju nivoi stvaralaštva. Dodatni istraživački nalazi doveli su do zaključka da udžbenici izdavača Klett, Novi Logos, Kreativni centar i Zavod za udžbenike zaista prate uniformnu raspodelu. Sa druge strane, zadaci u oblasti stvaralaštva u udžbeniku izdavača Eduka značajno odstupaju od uniformne raspodele, odnosno zadataka osnovnog nivoa ima statistički značajno više od očekivanog. Takođe, pretpostavili smo da je korišćenje digitalnih udžbenika u nastavi unelo pozitivan pomak u radu na stvaralaštvu, iako bi trebalo dodatnu pažnju usmeriti na pisanje metodičke literature kao i dodatno raditi na osnaživanju postojećih učiteljskih muzičkih sposobnosti prilikom izvođenja nastave muzičke kulture u oblasti stvaralaštva, što je naše istraživanje i potvrdilo. S obzirom na to da se u četvrtom razredu mnogo vremena posvećuje muzičkom opismenjavanju učenika, razumljivo je što u odobrenim digitalnim udžbenicima muzičke kulture za četvrti razred nema više zadataka iz oblasti muzičkog stvaralaštva. Samim tim, uloga učitelja je veća, pošto su učitelji ti koji treba da osmisle kako da na svakom času muzičke kulture (održava se jedan čas nedeljno) bude zastupljen (najmanje) jedan od vidova stvaralaštva primeren uzrastu.

Ključne reči: digitalni udžbenik muzičke kulture, muzičko stvaralaštvo, nastava muzičke kulture, nivoi stvaralaštva, učitelji u nižim razredima osnovne škole.

Abstract

Musical creativity includes all types of creative activities intertwined with music. In addition to the tasks at the elementary and intermediate level of creativity – for example rhythm improvisation, designing a series of movements in accordance with the music, musical/rhythmic complements, etc. teachers should pay special attention to tasks of an advanced level, such as: musical questions and answers, creating a melody from the provided measures... Our research has shown that the tasks in the textbooks are equally distributed according to elementary, intermediate and advanced levels of creativity, and we have come to the conclusion that there are no statistically significant differences between textbooks from different publishers. Additional research findings led to the conclusion that the textbooks of the publishers Klett, Novi Logos, Kreativni centar and Zavod za udžbenike really follow a uniform distribution. On the other hand, the tasks in the field of creativity in the textbook of Eduka publisher deviate significantly from the uniform distribution – there are statistically significantly more tasks at the elementary level than expected. Moreover, we assumed that the use of the digital textbooks in teaching Music Education

brought a positive shift in the work on musical creativity, although additional attention should be directed to writing methodical literature in order to give assistance to the teachers and also work additionally on strengthening the existing teachers' musical abilities in the teaching of Music Education in the field of creativity, which our research confirmed. Considering that a lot of time in the fourth grade is devoted to achieving the musical literacy of pupils, it is understandable that there are no more tasks in the field of musical creativity in the approved digital textbooks of Music Education for the fourth grade. Consequently, the teacher's role is greater, since it is the teacher who needs to devise how to represent (at least) one of the age-appropriate forms of creativity in each Music Education lesson (one class is held per week).

Key words: digital textbook of music education, early primary school teachers, educational standards of musical creativity musical creativity, teaching music education.

1. Uvod

Kreativnost okupira pažnju pedagoga i psihologa od druge polovine 20. veka i postala je istraživački veoma aktuelna. Zaključci ukazuju na to da muzičko stvaralaštvo ima ogromni doprinos u razvoju celokupne ličnosti deteta (Kvašček, 1976, Kratus, 1991, Hallam, 2010, Radoš, 2010). Jedan od načina za podsticanje i negovanje kreativnosti je muzičko stvaranje koje predstavlja kompleksnu i sveobuhvatnu aktivnost koja je zastupljena na časovima muzičke kulture. U *Programu nastave i učenja* (2021) muzičko stvaralaštvo zauzima ravnopravno mesto pored oblasti izvođenja i slušanja muzike. Navedeni su različiti vidovi stvaralaštva koje učenici treba da stvaraju. U dokumentu *Okvir predmetnog kurikulumu – obavezni predmeti u osnovnom obrazovanju* (2015) predviđeni su standardi u oblasti muzičkog stvaralaštva na osnovnom, srednjem i naprednom nivou i navedeni su vidovi stvaralaštva za svaki nivo. Časovi muzičke kulture na kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo su veoma zahtevni za realizaciju. Neretko, zbog kompleksnosti samog rada i nužne kvalitetne pripreme učitelja, učitelji pribegavaju jednostavnijim vidovima stvaralaštva koji nisu primereni uzrastu (Stanivuković, 2019).

S obzirom na to da je udžbenik sredstvo koje služi i kao pomoć u održavanju nastave, a da je i oblik udžbenika – digitalni udžbenik u upotrebi, sproveli smo istraživanje kako bismo ispitali kakva je raspodela zadataka u oblasti muzičkog stvaralaštva u digitalnim udžbenicima odobrenih izdavača muzičke kulture za četvrti razred po nivoima stvaralaštva. Analiziraćemo udžbenike muzičke kulture za četvrti razred sledećih izdavača: Klett, Vulkan izdavaštvo, Novi Logos, Freska, Kreativni centar, Zavod za udžbenike, BIGZ školstvo i Eduka s obzirom na raspodelu zadataka po nivoima stvaralaštva – na osnovnom, srednjem i naprednom nivou. Kako bismo stekli uvid o utiscima učitelja o sprovođenju aktivnosti u kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo na časovima muzičke kulture kao i širu sliku o samoj problematici, intervjuisaćemo učitelje koji su prošle godine predavali koristeći digitalne udžbenike usklađene sa *Programom nastave i učenja za 4. razred*.

2. Teorijske osnove istraživanja

Jedan od ciljeva nastave muzičke kulture u prva četiri razreda osnovne škole je podsticanje kreativnosti. Pored oblasti slušanja muzike i izvođenja muzike, u *Programu nastave i učenja* (2021) bitno mesto zauzima i muzičko stvaralaštvo. U oblasti muzičkog stvaralaštva ovim dokumentom je predviđeno da se učenik okuša u raznim vidovima stvaralaštva – kao što su: osmišljavanje pokreta, osmišljavanje ritmičke/melodijske pratnje, istraživanje zvuka i stvaranje zvučnih efekata, ilustrovanje podstaknuto muzičkim primerom, kreiranje melodije na poznat tekst i muzičke/ritmičke dopunjalke itd. Iako su oblasti – izvođenje muzike, slušanje muzike i

muzičko stvaralaštvo – date u *Programu nastave i učenja* predstavljene izolovano, potrebno je na časovima muzičke kulture te oblasti povezivati. One se prirodno prožimaju i na učitelju je da osmisli najbolji način kako bi muzičke sadržaje približio deci. „Primarna odgovornost nastavnika je i odlučivanje o tome šta će učenik naučiti, kao i osmišljavanje načina da se to postigne“ (Leman, Sloboda i Vudi, 2012: 218).

Okvir predmetnog kurikuluma – obavezni predmeti u osnovnom obrazovanju (2015) je dokument koji propisuje standarde – šta sve učenik ume i može na tri nivoa u oblasti muzičkog stvaralaštva. Na prvom, osnovnom nivou od učenika se očekuje da je osposobljen da od materijala i predmeta koji ga okružuju napravi muzičke instrumente; da osmisli na osnovu ponuđenih delova manje muzičke celine; da improvizuje pokret uz instrumentalnu ili vokalno-instrumentalnu muziku i da improvizuje ritmičku pratnju na napravljenim muzičkim instrumentima. Na srednjem nivou standarda u okviru muzičke kulture, propisuje se da učenik ume/može da: osmišljava melodijsko-ritmičke deonice koje prate muzičke primere na muzičkim instrumentima; stvara muzička pitanja i odgovore na instrumentu i/ili glasom; da osmisli koreografiju uz muziku i da ume da koristi IKT i učestvuje u odabiru muzike u različitim prilikama i kontekstima. Na naprednom nivou, od učenika se u oblasti muzičko stvaralaštvo očekuje da ume da: osmisli i zapiše aranžmane za razne muzičke instrumente Orfovog instrumentarijuma; da improvizuje i komponuje melodiju na zadati tekst i obrnuto; da osmišljava muziku i ples za školsku svečanost; da samostalno osmisli muziku i tekst; istražuje različite mogućnosti IKT-a u oblasti muzike; koristeći muzička znanja i iskustva osmisli prezentaciju koja nije iz predmeta muzičke kulture (*Okvir predmetnog kurikuluma*, 2015). U okviru navedenog dokumenta na osnovnom nivou nije naveden vid stvaralaštva koji je spoj likovne i muzičke umetnosti – ilustrovanje podstaknuto muzičkim primerom. Umesto pravljenja muzičkih instrumenata, koji se prema ovom dokumentu svrstavaju u osnovni nivo muzičkog stvaralaštva, smatramo da bi trebalo dodati ilustrovanje kao vid stvaralaštva. Učenici bi svakako trebalo da prave muzičke instrumente, međutim, možda bi to bilo adekvatnije ostvariti na časovima likovne kulture.

Program nastave i učenja propisuje da se svi vidovi stvaralaštva realizuju bez zapisivanja, po sluhu. Smatramo da navedeno nije dobro formulisano, pošto učenici počinju sa muzičkim opismenjavanjem u trećem razredu osnovne škole i ne postoji razlog da budu uskraćeni za mogućnost da svoje kreacije i zapišu ukoliko su u mogućnosti. Sa konstatacijom da stvaralaštvo treba da se zadrži na radu po sluhu je neusaglašen i *Okvir predmetnog kurikuluma* (2015) gde je zapisano da se od učenika očekuje da su osposobljeni da svoje zamisli ponekad i zapišu.

U mlađim razredima osnovne škole muzičko stvaralaštvo predstavlja različite aktivnosti na polju stvaranja muzike. Najjednostavniji vid muzičkog stvaralaštva je improvizacija pokreta uz slušani/pevani muzički primer (Stojanović, 1996). Da bi dete bilo u mogućnosti da improvizuje, potrebna je maštovitost. Takođe, mora postojati pravi podsticaj, kao i različite vrste kretnji u detetovom iskustvu. Sa iskustvom, pokret postaje usklađeniji tempu kompozicije, tako da se u četvrtom razredu od dece očekuje da su u mogućnosti da osmisle složen kreativni pokret – koreografiju – koji može, ali i ne mora da počiva na osnovnoj usklađenosti sa ravnomernom ritmičkom pulsacijom. Kao potencijalno problematičan vid stvaralaštva navodimo ilustrovanje podstaknuto muzičkim primerima. Iako bi muzičke i likovne sadržaje trebalo integrisati, pošto se muzički i likovni razvojni putevi u okviru dečjeg stvaralaštva odvijaju paralelno (Tomerlin, 1969), u praksi se pokazalo da učitelji često pribegavaju ovoj vrsti stvaralaštva bez neophodne prethodne sistematičnije pripreme jer je ovaj vid stvaralaštva veoma izazovan za realizaciju. Prilikom korišćenja ovog vida stvaralaštva, učitelji nisu prvenstveno vođeni radom na razvoju muzičkih sposobnosti kod učenika, već neretko popunjavanjem preostalog vremena do narednog časa. Ilustrovanje bi trebalo koristiti retko, sa akcentom na korišćenje različitih vrsta linija prilikom npr. prikazivanja dinamike ili kretanja melodije u kompoziciji (Stanivuković, 2019).

U četvrtom razredu se preporučuje izbegavanje spajanja likovnog i muzičkog kreativnog izraza. Umesto toga, trebalo bi usmeriti pažnju na kompleksnije vidove stvaralaštva. Prema Vigotskom (Vigotski, 2005), literarno stvaralaštvo potiskuje, a konačno i zamenjuje likovno stvaralaštvo. Tokom osmišljavanja teksta na poznatu melodiju, potrebno je učenike usmeravati da se trude da osmisle tekst koji se uklapa u poznatu muzičku frazu. Važno je i podsticati ih da kroz osmišljeni tekst iskažu sopstvene doživljaje i iskustva „svoje potrebe, misli i osećanja na istinit, otvoren i neposredan način“ (Gašić-Pavišić, 1990:123). Osmišljavanje melodije na poznat tekst dopušta deci da ispolje svu svoju kreativnost. Tekst koji je odabran treba da bude kratak i sadržajan. Da bi učenici svoju melodiju ponekada i zapisali, potrebno je da su muzički opismenjeni. Sa muzičkim osposobljavanjem počinju u trećem razredu, tako da bi trebalo očekivati da u četvrtom razredu mogu da zapišu jednostavne melodije koje osmisle. Improvizovanje ritmičke pratnje pesmi/brojalice sledi nakon obrađenih muzičkih sadržaja, prvenstveno brojalice. Sve aktivnosti koje su uvezane sa improvizovanjem kod dece stvaraju odličnu podlogu za razvoj kreativnog mišljenja, a da bi se razvijala kreativnost uopšte i sami časovi muzičke kulture moraju da budu sadržajni i da njima bude zastupljeno muzičko stvaralaštvo (Hallam, 2010). Nakon improvizovanja ritma, prelazi se na učenje i izvođenje aranžmana. Ukoliko se redovno radi na učenju i izvođenju aranžmana „stvaraju se kod dece zvučni fond i predstave, i na toj osnovi oni će stvarati sopstvene improvizacije“ (Stanivuković, 2019: 293). Pod uslovom da želimo da učenici zapišu svoje primere, prilikom rada na kompleksnijim vidovima stvaralaštva kao što su: muzička pitanja i odgovori, variranje melodije i stvaranje melodije od ponuđenih taktova/motiva – potrebno je da učitelj uradi sveobuhvatnu pripremu kako bi učenici mogli da zapišu ono što su stvorili. Neophodno je sistematično raditi na muzičkom opismenjavanju učenika sa kojim se kreće u trećem razredu osnovne škole i nastavlja do kraja četvrtog razreda. Takođe, trebalo bi osmisliti ili dodati slične, dodatne vidove usavršavanja na kojima bi se učitelji dodatno osposobili na polju muzičke pismenosti, kako bi mogli da npr. zapišu pesme koje deca osmisle.

U *Zakonu o udžbenicima* (2018) navodi se da je udžbenik „osnovno didaktički oblikovano nastavno sredstvo, u bilo kom obliku ili mediju, koje se koristi u obrazovno-vaspitnom radu u školi“. Jedan od oblika udžbenika je i digitalni udžbenik, koji sadrži multimediju i interaktivne sadržaje. Ukoliko je digitalni udžbenik dobro osmišljen i organizovan i ukoliko „zadovoljava didaktičko-metodičke, psihološke, sociološke, sazajne i ostale zahteve može doprineti aktivizaciji učenika za istraživačko učenje, stvaralački rad, samostalno učenje“ (Bojović, Ž., Ilić, M., 2016). U današnje vreme, digitalni udžbenici su svakodnevica većine đaka u Srbiji. Svi izdavači na teritoriji Republike Srbije, kojima je odobreno štampanje, imaju i digitalnu verziju. Iako su svi udžbenici odobreni, u zavisnosti od izdavača, neki udžbenici imaju bogatije sadržaje od drugih. Uvidom u *Katalog odobrenih udžbenika za 4. razred* (2022), udžbenici kojima je odobreno štampanje muzičke kulture za četvrti razred su: Zavod za udžbenike, Eduka, Klett, Novi Logos, Freska, BIGZ školstvo, Vulkan izdavaštvo i Kreativni centar. Izdavači Klett, Novi Logos, Freska i Vulkan izdavaštvo imaju QR-kodove unutar samog udžbenika, dok je za pristup digitalnim izdanjima ostalih izdavača malo kompleksnija i zahteva podnošenje molbe za kod i čeka se odobrenje. U nastavku rada bavićemo se zastupljenošću zadataka u oblasti muzičkog stvaralaštva po nivoima – osnovnom, srednjem i naprednom u navedenim udžbenicima.

3. Metodološki okvir istraživanja

3.1 Predmet i cilj istraživanja

Predmet i cilj istraživanja je analiza sadržaja muzičkog stvaralaštva u udžbenicima muzičke kulture za četvrti razred osnovne škole. Konkretno, udžbenike analiziramo s obzirom na raspodelu zadataka muzičkog stvaralaštva, to jest nivoa stvaralaštva – osnovni, srednji i napredni nivo. Predstavićemo i sadržaj zadataka u okviru svakog nivoa. Radi šireg sagledavanja muzičkog stvaralaštva i dodatnog rasvetljavanja problematike, intervjuisali smo i učitelje koji su predavali prošle godine koristeći digitalne udžbenike usklađene sa novim *Programom nastave i učenja za 4. razred*.

3.2 Zadaci istraživanja

- Utvrditi da li svi izdavači odobrenih udžbenika za četvrti razred, gledani kao jedan uzorak, imaju jednaku raspodelu zadataka stvaralaštva po nivoima stvaralaštva.
- Utvrditi raspodelu zadataka u oblasti muzičkog stvaralaštva u udžbenicima muzičke kulture različitih izdavača za četvrti razred osnovne škole prema nivoima stvaralaštva – osnovnom, srednjem i naprednom nivou i analizirati same zadatke unutar svakog nivoa stvaralaštva.
- Predstaviti zastupljenost izdavača koji se koriste u nastavi na osnovu podataka dobijenih iz intervjua sa učiteljima.
- Prema iskustvu intervjuisanih učitelja, predstaviti pozitivne i negativne strane u radu na muzičkom stvaralaštvu uopšte.
- Predstaviti pozitivne i negativne strane korišćenja digitalnih udžbenika u oblasti muzičkog stvaralaštva.

Na osnovu cilja istraživanja, moguće je izvesti opštu hipotezu istraživanja da su zadaci u oblasti muzičkog stvaralaštva jednako raspoređeni prema osnovnom, srednjem i naprednom nivou stvaralaštva. Takođe, da je korišćenje digitalnih udžbenika u nastavi unelo pozitivan pomak u radu na stvaralaštvu iako bi trebalo dodatnu pažnju usmeriti na pisanje metodičke literature kao i dodatno raditi na unapređenju postojećih učiteljskih muzičkih sposobnosti izvođenja nastave muzičke kulture u oblasti stvaralaštva.

3.3 Metod i instrument istraživanja

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika analize sadržaja. Kao instrument istraživanja korišćena je evidenciona lista u kojoj su beležene posmatrane pojave. Za statističku obradu korišćen je program SPSS. Kako bismo ispitali kvalitet raspodele zadataka prema nivoima stvaralaštva, koristili smo neparametrijsku tehniku – hi-kvadrat test kvaliteta podudaranja (engl. Chi-square test goodness of fit), a da bismo ispitali razlike u raspodeli zadataka prema nivoima stvaralaštva koristili smo takođe neparametrijsku tehniku, hi-kvadrat test homogenosti (engl. Chi-square test of homogeneity). Važno je napomenuti da smo prilikom klasifikovanja zadataka prema nivou stvaralaštva gledali uputstva unutar samih zadataka. Zadaci koji su bili složeni po strukturi – koji su sadržali više različitih zahteva, klasifikovani su kao jedan zadatak i razvrstani su tako da se gledao najviši nivo stvaralaštva koji je zastupljen unutar samog zadatka. Takođe, treba napomenuti da unutar *Okvira predmetnog kurikuluma*, ilustracija podstaknuta muzičkim primerom nije klasifikovana ni u jedan nivo stvaralaštva.

Međutim, mi smo odlučili da taj spoj likovnog i muzičkog stvaralaštva svrstamo u osnovni nivo stvaralaštva, tako da su i zadaci iz tog polja ušli u klasifikaciju.

U drugom delu istraživanja korišćena je deskriptivna metoda i tehnika intervjuisanja. Instrument istraživanja bio je strukturisani intervju za učitelje koji se sastojao od tri pitanja (Tabela 1).

Tabela 1

Pitanja unutar intervjuja

1. Ko je izdavač udžbenika koji koristite u nastavi muzičke kulture?
2. Kakvi su Vaši utisci o radu na muzičkom stvaralaštvu na časovima muzičke kulture uopšte?
3. Da li ste koristili digitalne udžbenike i kakvi su Vaši utisci o radu na muzičkom stvaralaštvu korišćenjem digitalnih udžbenika?

Kroz prvo pitanje smo želeli da utvrdimo udžbenike kojeg izdavača učitelji koriste u nastavnom procesu. Rad na muzičkom stvaralaštvu nije bez izazova, tako da smo kroz drugo pitanje intervjuja želeli da saznamo koji su utisci učitelja u radu na muzičkom stvaralaštvu uopšte. Treće pitanje se odnosilo na sakupljanje utisaka o radu na muzičkom stvaralaštvu korišćenjem digitalnih udžbenika – koje su pozitivne, a koje bi mogle biti negativne strane uvođenja digitalnih udžbenika u radu na stvaralaštvu.

3.4 Uzorak istraživanja

Uzorak prvog dela istraživanja su činili svi odobreni udžbenici muzičke kulture za četvrti razred osnovne škole. To su udžbenici sledećih izdavača: Zavod za udžbenike, BIGZ školstvo, Kreativni centar, Novi Logos, Eduka, Klett, Vulkan izdavaštvo i Freska. Uzorak drugog dela istraživanja činio je prigodan uzorak od 25 učitelja koji rade u osnovnim školama na teritoriji Beograda i u svom pedagoškom radu koriste neki od prethodno navedenih udžbenika.

4. Rezultati i diskusija

Prvi istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje da li svi izdavači odobrenih udžbenika za četvrti razred, posmatrani kao jedan uzorak, imaju jednaku raspodelu zadataka stvaralaštva.

Tabela 2

Zbirna raspodela zadataka prema nivoima stvaralaštva u odobrenim udžbenicima muzičke kulture za 4. razred

Muzičko stvaralaštvo	Broj zadataka	Očekivan broj zadataka	Ostatak
Osnovni nivo	47	44,7	2,3
Srednji nivo	38	44,7	-6,7
Napredni nivo	49	44,7	4,3
Ukupno	134		

Iz tabele iznad (Tabela 2) vidimo da ukoliko sve analizirane udžbenike posmatramo kao jedan uzorak i pratimo raspodelu zadataka stvaralaštva prema nivoima, dobijamo podatak da je podjednak broj zadataka osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa, odnosno hi-kvadrat test podudaranja (engl. Chi-square test goodness of fit) pokazao je da u raspodeli prema nivoima nema statistički značajne razlike (*Chi-square test* (1) = 1,537; $p = .464$). U tabeli vidimo odnos opaženih i očekivanih frekvencija pod pretpostavkom da za svaki nivo stvaralaštva postoji podjednak broj zadataka. Međutim, uvidom u sadržaj samih udžbenika pojedinačnih izdavača, došli smo do zaključka da bi trebalo analizirati svaki udžbenik zasebno.

Drugi istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje raspodele zadataka osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa u oblasti muzičkog stvaralaštva u udžbenicima muzičke kulture različitih izdavača za četvrti razred osnovne škole. Hi kvadrat test homogenosti pokazao je da ne postoje statistički značajne razlike između udžbenika različitih izdavača kada su u pitanju nivoi stvaralaštva (*Chi-square test* (2) = 18,688; $p = .177$), što je prikazano u Tabeli 3.

Tabela 3

Raspodela zadataka muzičkog stvaralaštva po izdavačima prema nivoima stvaralaštva

			Nivoi stvaralaštva			Ukupno
			osnovni	srednji	napredni	
Udžbenik	Klett	Broj zadataka	6	5	8	19
		% u udžbeniku	31,6%	26,3%	42,1%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	12,8%	13,2%	16,3%	14,2%
Vulkan izdavaštvo	Vulkan izdavaštvo	Broj zadataka	6	4	4	14
		% u udžbeniku	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	12,8%	10,5%	8,2%	10,4%
Novi Logos	Novi Logos	Broj zadataka	7	6	8	21
		% u udžbeniku	33,3%	28,6%	38,1%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	14,9%	15,8%	16,3%	15,7%
Freska	Freska	Broj zadataka	1	1	8	10
		% u udžbeniku	10,0%	10,0%	80,0%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	2,1%	2,6%	16,3%	7,5%
Kreativni centar	Kreativni centar	Broj zadataka	5	7	4	16
		% u udžbeniku	31,3%	43,8%	25,0%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	10,6%	18,4%	8,2%	11,9%
Zavod za udžbenike	Zavod za udžbenike	Broj zadataka	4	7	8	19
		% u udžbeniku	21,1%	36,8%	42,1%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	8,5%	18,4%	16,3%	14,2%
BIGZ školstvo	BIGZ školstvo	Broj zadataka	5	3	5	13
		% u udžbeniku	38,5%	23,1%	38,5%	100,0%
		% u nivoi stvaralaštva	10,6%	7,9%	10,2%	9,7%

Eduka	Broj zadataka	13	5	4	22
	% u udžbeniku	59,1%	22,7%	18,2%	100,0%
	% u nivou stvaralaštva	27,7%	13,2%	8,2%	16,4%
Ukupno	Broj zadataka	47	38	49	134
	% u udžbeniku	35,1%	28,4%	36,6%	100,0%
	% u nivou stvaralaštva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Iz tabele kontigencije – Tabeli 3 – možemo uočiti da udžbenik izdavača Eduka ima najveći procenat (27.7%) zadataka prvog nivoa stvaralaštva u odnosu na ostale izdavače, a najmanje uočenih zadataka je kod udžbenika izdavača Freska (2.1%) odnosno samo jedan zadatak. Udžbenici izdavača Kreativni centar i Zavod za udžbenike (18.4%) imaju najveći procenat zadataka drugog nivoa stvaralaštva u odnosu na ostale izdavače. Najmanji procenat zadataka ovog nivoa je i ovog puta uočen u udžbeniku izdavača Freska (2.1%). Kada analiziramo zadatke naprednog nivoa, možemo zaključiti da su udžbenici nešto ujednačeniji. Udžbenici izdavačkih kuća Klett, Novi Logos, Freska i Zavod za udžbenike imaju po 16.3% uočenih zadataka iz naprednog nivoa stvaralaštva.

Sa ciljem potpunije analize smo za svakog izdavača posebno analizirali raspodelu zadataka stvaralaštva prema nivoima. U tabeli ispod (Tabela 4) vidimo da udžbenici izdavača Klett, Novi Logos, Kreativni centar i Zavod za udžbenike prate uniformnu raspodelu, odnosno ne postoje statistički značajne razlike u raspodeli zadataka osnovnog, srednjeg i naprednog nivoa. Za razliku od prethodno navedenog, udžbenik izdavača Eduka značajno odstupa od uniformne raspodele, odnosno zadataka osnovnog nivoa ima statistički značajno više od očekivanog (od očekivane frekvence). Udžbenici izdavača Vulkan, Freska i BIGZ školstvo nisu zadovoljili uslov za ovu analizu.¹² S obzirom na to da su procenti i frekvence u Tabeli broj 3 pokazivali da postoji mogućnost razlike u raspodeli, sproveli smo analizu za udžbenik izdavačke kuće Eduka.

Tabela 4

Raspodela zadataka po nivoima stvaralaštva

Udžbenik	<i>Hi-kvadrat test</i>	<i>df</i>	<i>p value</i>
Klett	0.737	2	.692
Novi Logos	0.286	2	.867
Kreativni centar	0.875	2	.646
Zavod za udžbenike	1.368	2	.504
Eduka	6.636	2	.036*

* $p < .05$

Prilikom zasebne analize sadržaja zadataka u udžbeniku svakog izdavača po nivoima stvaralaštva uvideli smo da udžbenik izdavača Klett među šest zadataka osnovnog nivoa (31.6%) postoje zastupljeni sledeći vidovi stvaralaštva: ilustracija, osmišljavanje pokreta uz muziku i stvaranje prateće ritmičke deonice na napravljenim muzičkim instrumentima. Na srednjem nivou postoji pet zadataka (26.3%) među kojima su muzička pitanja i odgovori i osmišljavanje serije pokreta uz muziku. Na naprednom nivou je osmišljeno osam zadataka (42.1%) koje čine učestvovanje u osmišljavanju muzike i plesa za školsku priredbu i osmišljavanje i zapisivanje melodija. Smatramo da je sadržaj samih zadataka veoma dobar,

¹² Broj zadataka u okviru nivoa je manji od proračunate obavezne frekvence.

zahtevi su jasni i s obzirom na to da je u pitanju četvrti razred, poželjno je da bude najviše zadataka naprednog nivoa kao što i jeste kod pomenutog izdavača.

U udžbeniku Vulkan izdavaštva uočeno je šest zadataka (42.9%) na osnovnom nivou gde dominira pravljenje muzičkih instrumenata koristeći predmete iz okruženja (čak četiri zadatka od šest), improvizacija ritma i pokreta. Na srednjem nivou imamo četiri zadatka, kao i na naprednom nivou (po 28.6%). Među zadacima na srednjem nivou nalaze se improvizacija muzičkog dijaloga na instrumentu i/ili glasom, a na naprednom nivou melodijske dopunjalke i osmišljavanje melodije uz poznat tekst. Smatramo da bi ovakvu raspodelu zadataka kod pomenutog izdavača trebalo promeniti u korist zadataka koji pripadaju naprednom nivou. Pod pretpostavkom da su učenici u prethodna tri razreda već napravili ritmičke instrumente na kojima će svirati, mišljenja smo da se u 4. razredu treba usredsrediti na zahtevnije zadatke za učenike.

Izdavač Novi Logos ima prilično izjednačen odnos između sva tri nivoa stvaralaštva, koji je ostvaren kroz raznolike zadatke. Na osnovnom nivou (33.3%) su zastupljeni zahtevi da učenici ilustruju, osmišljavaju manje muzičke celine na osnovu ponuđenih taktova i improvizovanje pokreta. Na srednjem nivou (28.6%) postoje osmišljavanje koreografije i stvaranje prateće melodijsko-ritmičke deonice na muzičkim instrumentima, dok su na naprednom nivou (38.1%) izdvojeni zadaci gde je potrebno da učenici pokažu i visok nivo sposobnosti u oblasti muzičke pismenosti – kao što su sastavljanje melodije na osnovu ponuđenih motiva, osmišljavanje teksta pesme i melodije kao i zapisivanje u okviru muzičkih dopunjalke.

Udžbenik izdavača Freska sadrži mali broj zadataka iz oblasti stvaralaštva u svom udžbeniku za četvrti razred. Svi zadaci iz oblasti stvaralaštva su grupisani u dva odeljka udžbenika koji su nazvani „Muzičko stvaranje“ i „Dodatak“. Kod ostalih izdavača stvaralaštvo se prožima kroz čitav udžbenik. Iako autor udžbenika ima mogućnost da odluči kakva će biti koncepcija udžbenika, pokazalo se kao bolje konceptualno rešenje da stvaralaštvo bude zastupljeno kroz čitav udžbenik, pa i kroz sve nastavne jedinice, kako bi i učiteljima i učenicima bilo jednostavnije i prirodnije da stvaralaštvu pristupaju. U okviru osnovnog i srednjeg nivoa u udžbeniku izdavača Freska postoji samo po jedan zadatak i to: osmišljavanje manje muzičke celine na osnovu ponuđenih modela – osnovni nivo i improvizacija muzičkog dijaloga na instrumentu i/ili glasom. Postoji osam zadataka (80%) u okviru naprednog nivoa među kojima su: osmišljavanje ritmičkih i melodijskih vežbi i njihovo zapisivanje, stvaranje melodije na poznati tekst... Smatramo da je potrebna preraspodela zadataka u okviru nivoa, jer je zadataka naprednog nivoa znatno više od zadataka osnovnog i srednjeg nivoa. Takođe je zastupljena formulacija zadatka koja obuhvata više zahteva za učenike, što može biti zbunjujuće za učenike. Kako do toga ne bi dolazilo, jedno od rešenja je zahteve unutar jednog zadatka razložiti na više zadataka.

Izdavač Kreativni centar u svom udžbeniku muzičke kulture na osnovnom nivou sadrži oko trećine ukupnih zadataka iz oblasti stvaralaštva (pet – 31.3%), dva više na srednjem nivou (43,8%), i četiri zadatka na naprednom nivou (25%). Među zadacima na osnovnom nivou su zahtev za ilustrovanjem, osmišljavanje pokreta i improvizacija ritmičke pratnje. Na srednjem nivou zastupljeni su zadaci stvaranja prateće melodijsko-ritmičke deonice na muzičkim instrumentima i improvizovanje muzičkog dijaloga, a na naprednom nivou sastavljanje melodije od ponuđenih motiva, osmišljavanje i zapisivanje melodije i samostalno osmišljavanje teksta i melodije.

Kada analiziramo udžbenik izdavača Zavod za udžbenike uočavamo manje zadataka na osnovnom nivou (četiri – 21.1%) nego što ima na srednjem (sedam – 36.8%) i naprednom (osam – 42.1%) nivou. Takva raspodela zadataka je opravdana, s obzirom na to da se radi o četvrtom razredu osnovne škole i potrebno je raditi na zahtevnijim vidovima muzičkog stvaralaštva. Na osnovnom nivou su zastupljeni zadaci koji iniciraju pokret i improvizovanje

ritmičke pratnje. Na srednjem nivou imamo osmišljavanje koreografije, stvaranje pratećih melodijsko-ritmičkih deonica i improvizaciju muzičkog dijaloga na instrumentu i/ili glasom. Variranje melodije, sastavljanje melodije od ponuđenih taktova i osmišljavanje teksta i melodije su među zadacima naprednog nivoa.

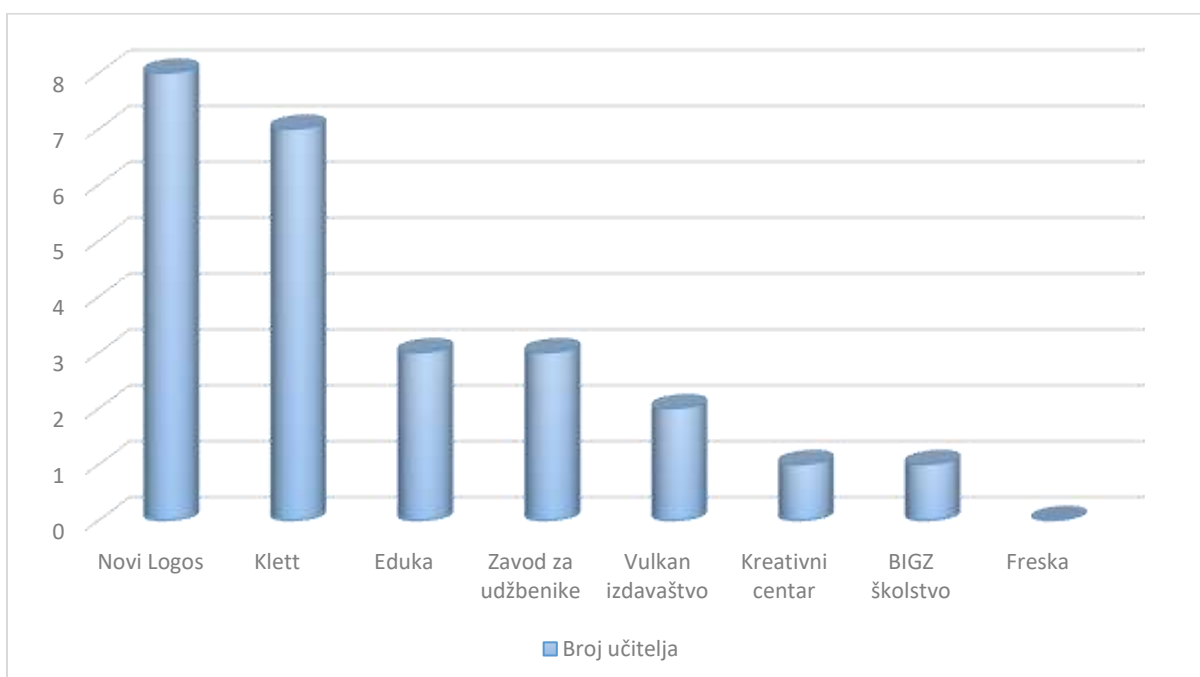
U udžbeniku muzičke kulture izdavača BIGZ školstva zastupljeno je samo trinaest zadataka iz oblasti stvaralaštva. Na osnovnom i naprednom nivou po pet (38.6%), a na srednjem nivou samo tri zadatka (23.1%). Među zadacima na osnovnom nivou nalaze se zahtevi za osmišljavanje ilustracije podstaknute muzičkim delom i improvizovanje ritmičke pratnje. Na srednjem nivou stvaranje prateće melodijsko-ritmičke deonice na muzičkim instrumentima i na naprednom nivou osmišljavanje i zapisivanje pratećih aranžmana, ritmička i melodijska dopunjalka i samostalno osmišljavanje teksta i melodije na zadatu temu.

Poslednji izdavač kojeg smo analizirali – Eduka u svojim udžbenicima ima najveći broj zadataka u okviru stvaralaštva – čak 22. Međutim, kada se analizira sadržaj tih zadataka, uočavamo da postoji 59.1% zadataka (trinaest zadataka) na osnovnom nivou među kojima su najzastupljeniji zahtevi za ilustrovanje muzike koja se sluša (šest zadataka), sledi pravljenje instrumenata (tri zadatka), a zatim osmišljavanje pokreta i improvizovanje ritmičke pratnje. Kako smo prethodno istakli, zahtevi za učenike 4. razreda u kojima se od njih očekuje da ilustruju svoje utiske o odslušanom muzičkom delu i prave Orfove instrumente nisu dovoljno podsticajni i ne utiču na dalji razvoj muzičkog stvaralaštva. Trebalo bi zadatke sa takvim zahtevima eliminisati i eventualno iskoristiti te muzičke podsticaje za rad na zadacima na srednjem i naprednom nivou. Na srednjem nivou (pet zadataka) su zastupljeni zadaci osmišljavanja koreografije i stvaranje pratećih melodijsko-ritmičkih deonica, a na naprednom nivou (četiri zadatka) muzička pitanja i odgovori i osmišljavanje teksta i melodije na zadatu temu.

Zastupljenost različitih izdavača u nastavi muzičke kulture bio je treći istraživački zadatak. Odgovor na ovo pitanje smo dobili kroz intervjuisanje učitelja ($N=25$). Rezultati su prikazani u grafikonu ispod.

Grafikon 1

Korišćeni izdavači u nastavi



Kao što se vidi iz grafikona, najfrekventniji izdavači korišćeni u nastavi su Novi Logos (8 učitelja – 32%) i Klett (7 učitelja – 28%), zatim slede Eduka i Zavod za udžbenike (po 3 učitelja – 12%), Vulkan izdavaštvo (2 učitelja – 8%) i Kreativni centar i BIGZ školstvo (po jedan učitelj – 4%) i konačno – Freska (0). Nijedan ispitanik se nije izjasnio da koristi udžbenik izdavača Freska, međutim, s obzirom na to da je navedeni udžbenik odobren od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i nalazi se u Katalogu odobrenih udžbenika (2022), mišljenja smo da treba da bude obuhvaćen analizom.

Četvrti istraživački zadatak je bio predstaviti utiske ispitanih učitelja o pozitivnim i negativnim stranama u radu na muzičkom stvaralaštvu uopšte. Odgovor na ovo pitanje smo dobili usmeno, kada su učitelji odgovorili na drugo pitanje strukturisanog intervjua. Mišljenja o radu na muzičkom stvaralaštvu su podeljena, s tim što možemo uočiti iz prikupljenih odgovora da prevladavaju nesigurnosti ispitanika o sopstvenim sposobnostima za vođenje muzičkog stvaralaštva, naročito kada su složeniji oblici stvaralaštva u pitanju – u tom slučaju učitelji misle da ne poseduju dovoljne kompetencije, naročito na polju muzičke pismenosti. U tabeli ispod su zapisani grupisani odgovori ispitanika i razvrstani su u dve kolone – pozitivni i negativni utisci.

Tabela 5

Utisci o sprovođenju aktivnosti u kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo na časovima muzičke kulture

Pozitivni utisci	Negativni utisci
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deca uživaju na časovima muzičke kulture kada se radi muzičko stvaralaštvo (a i uopšte); ▪ Činjenica da nema pogrešnih odgovora ima pozitivan utisak na samopouzdanje dece; ▪ Prilikom izvođenja svojih kreacija pred celim odeljenjem, u pozitivnoj atmosferi, učenici mogu da prevaziđu strah od javnog nastupa i tremu; ▪ Učitelji su svesni pozitivnih efekata koje stvaralaštvo (i sama muzika) imaju na ličnost učenika; ▪ Učenici mogu nakon nekog vremena da se vrate i pogledaju/pročitaju svoje dotadašnje radove i uživaju u njima. ▪ Razvijaju se muzičke, a i druge sposobnosti zato što se na interesantan način obrađuju razni sadržaji. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neki učitelji su nesigurni i misle da bi mogli da budu bolje obučeni za držanje časova na kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo. ▪ Šta sve podrazumeva muzičko stvaralaštvo? – Pojedininim učiteljima su nejasni zahtevi; ▪ Većina učitelja misli da nema dovoljno podrške i jasnih smernica za držanje časova muzičke kulture na kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo; ▪ Nedostatak metodičke literature za polje muzičkog stvaralaštva; ▪ Prezahtevni zadaci u udžbenicima; ▪ Nedovoljno uputstava u udžbenicima; ▪ Deca nisu dovoljno motivisana za rad na stvaralaštvu i teže ih je motivisati da rade na zadacima iz ove oblasti u odnosu na zadatke iz drugih oblasti; ▪ Zbog malog broja časova – jedan čas nedeljno – ne mogu da stignu da rade na muzičkom stvaralaštvu.

Odgovori na ovo pitanje nam rasvetljavaju činjenicu da je rad na muzičkom stvaralaštvu pun izazova za učitelje. Učitelji su svesni pozitivnih uticaja stvaralaštva na učenike, međutim imaju poteškoća u radu na tim sadržajima. Kao što je prikazano u tabeli, negativni utisci (8) prevladavaju u odnosu na pozitivne (6) i ukazuju na neophodnost veće metodičke podrške.

Predstavljanje pozitivnih i negativnih strana korišćenja digitalnih udžbenika u oblasti muzičkog stvaralaštva bio je peti istraživački zadatak. Prikupljeni odgovori su dobijeni odgovaranjem na poslednje, treće pitanje intervjuja. Svi ispitanici ($N=25$) su potvrdno odgovorili na pitanje da li koriste digitalne udžbenike. Intervjuisani učitelji su navodili samo pozitivne strane korišćenja digitalnih udžbenika: zadovoljni su interfejsom, sadržajima koji se tiču muzičkog stvaralaštva je moguće manipulirati – npr. uvećati sadržaje; smatraju da upotreba digitalnih udžbenika motiviše učenike i da pravi veliku razliku u samom radu na muzičkom stvaralaštvu. Iako učitelji nisu naveli nijednu negativnu stranu korišćenja digitalnog udžbenika, poteškoća u korišćenju ovih udžbenika može biti u vidu opremljenosti škola u tehničkom i materijalnom smislu i osposobljenost učenika za samostalno korišćenje digitalnih udžbenika, kao i posedovanje kompjutera za rad. Još jedan nedostatak se ogleda u tome što ukoliko dođe do prekida internet konekcije, ne može se pristupiti sadržaju i ne može se manipulirati sadržajima.

5. Zaključak

Pošli smo od opšte hipoteze da su zadaci u oblasti muzičkog stvaralaštva jednako raspoređeni prema osnovnom, srednjem i naprednom nivou stvaralaštva. Naše istraživanje je potvrdilo prethodnu hipotezu da su zadaci jednako raspoređeni prema nivoima ukoliko sve odobrene udžbenike muzičke kulture za četvrti razred posmatramo kao jedan uzorak. Kada posmatramo izdavače pojedinačno i zadatke koji su zastupljeni u udžbenicima dolazimo do zaključka da ne postoje statistički značajne razlike između udžbenika različitih izdavača kada su u pitanju nivoi stvaralaštva. Međutim, kada smo sa ciljem potpunije analize analizirali svakog izdavača posebno, uvidevši da su procenti i frekvence u Tabeli 3 pokazali da postoji mogućnost razlike u raspodeli, došli smo do zaključka da udžbenici izdavača Klett, Novi Logos, Kreativni centar i Zavod za udžbenike zaista prate uniformnu raspodelu. Sa druge strane, zadaci u oblasti stvaralaštva u udžbeniku izdavača Eduka značajno odstupaju od uniformne raspodele, odnosno zadataka osnovnog nivoa ima statistički značajno više od očekivanog.

U drugom delu opšte hipoteze pretpostavili smo da je korišćenje digitalnih udžbenika u nastavi unelo pozitivan pomak u radu na stvaralaštvu iako bi trebalo dodatnu pažnju usmeriti na pisanje metodičke literature kao i dodatno raditi na unapređenju postojećih učiteljskih muzičkih sposobnosti izvođenja nastave muzičke kulture u oblasti stvaralaštva, što je naše istraživanje i potvrdilo. Iz grupisanih rezultata našeg sprovedenog istraživanja na uzorku od 25 učitelja došli smo do zaključaka da su učitelji svesni pozitivnog uticaja na raspoloženje učenika na časovima muzičke kulture pri realizaciji sadržaja iz oblasti muzičkog stvaralaštva. Učešće u aktivnostima stvaranja utiče na porast samopouzdanja učenika i pozitivno utiče na celokupnu ličnost i pruža im se podrška kako bi prevazišli eventualni strah od javnog nastupa i tremu, radi se na razvoju muzičkih, ali i drugih sposobnosti, zato što se na interesantan način obrađuju razni sadržaji. Pored toga, ukoliko se uz pomoć IKT tehnike dečje stvaranje snimi ili zapiše, učenici i/ili roditelji mogu pristupiti tim sadržajima u bilo koje drugo vreme. Negativne strane rada na muzičkom stvaralaštvu koje su ispitani učitelji istakli su nedostatak metodičke literature iz ove oblasti, nedovoljno jasno postavljeni zahtevi u udžbenicima, nedostatak metodičke podrške iz ove oblasti što utiče na pojavu nesigurnosti u sumnju u sopstvene sposobnosti učitelja prilikom izvođenja nastavnih časova na kojima je zastupljeno muzičko stvaralaštvo. Ispitani učitelji

smatraju da korišćenje digitalnih udžbenika pozitivno utiče na motivaciju kod učenika prilikom rada na zadacima u oblasti muzičkog stvaralaštva i omogućava manipulisanje datim sadržajima što učenike čini aktivnijim na časovima.

Muzika utiče na razvoj svih sposobnosti, naročito ukoliko se na zanimljiv način pristupa obradi sadržaja (Hallam, 2010). Muzičko funkcionisanje na polju muzičkog stvaralaštva, iako bi trebalo prirodno da bude interesantno, ima dosta izazova. S obzirom na to da se u četvrtom razredu mnogo vremena posvećuje muzičkom opismenjavanju učenika (uvodi se tročetvrtinska mera, četvoročetvrtinska mera, postavljaju se novi tonovi...), razumljivo je što u odobrenim udžbenicima muzičke kulture za četvrti razred nema više zadataka iz oblasti muzičkog stvaralaštva. Samim tim, uloga učitelja je veća, pošto su učitelji ti koji treba da osmisle kako da na svakom času muzičke kulture (održava se jedan čas nedeljno) bude zastupljen (najmanje) jedan od vidova stvaralaštva primeren uzrastu. U *Programu nastave i učenja* (2021) predstavljeni su odabrani vidovi stvaralaštva koji bi trebalo da budu zastupljeni na časovima muzičke kulture u prva četiri razreda osnovne škole. Smatramo da bi bilo primerenije uzrastu i korisnije za dalji razvoj učeničkih muzičkih sposobnosti da se u četvrtom razredu osnovne škole, pored osnovnog i srednjeg nivoa stvaralaštva zaista radi i na zadacima na naprednom nivou stvaralaštva. U tom kontekstu, poželjno je prevazići nedostatak metodičke literature koja bi učiteljima pružila podršku u radu kao i organizovanje seminara i drugih vidova stručnih usavršavanja koji bi pomogli učiteljima da budu sigurniji u sopstvene muzičke sposobnosti kao i u samom izvođenju nastave iz ove oblasti.

6. Literatura

- Bojović, Ž., Ilić, M. (2016). Elektronski udžbenik u funkciji unapređivanja aktivnosti i položaja učenika. *Nauka i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja, naučni skup*. Užice: Učiteljski fakultet. str. 571–588
- Gašić-Pavišić, S. (1990). Natali Robinskon Kol: Dečje stvaralaštvo je slobodno izražavanje ličnog životnog iskustva. U: Marjanović i sar. (1990). *Dečje jezičke igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3). 269–289.
- Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*. Dostupno na: <http://pom.sagepub.com>, posećeno 11. 11. 2016.
- Leman, A., Sloboda, Dž., Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare*. Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stanivuković, J. (2019). Zastupljenost različitih vidova stvaralaštva u nastavi muzičke kulture u 3. i 4. razredu osnovne škole. *Metodička teorija i praksa broj 2/2019*. str. 289–302.
- Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture: od I do IV razreda osnovne škole: priručnik za učitelje i studente Učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zakon o udžbenicima*. (2018). Službeni glasnik RS, br. 27.

6.1 Izvori

- Đačić, M. (2021). *Muzička kultura 4 – udžbenik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Grujić, G., Sokolović Ignjačević, M. (2022). *Muzička kultura 4 – udžbenik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Ilić, V. (2021). *Muzička kultura 4 – za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Katalog odobrenih udžbenika za 4. razred*. (2022). Dostupno na: <https://mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2022/03/Katalog-udzbenika-za-IV-i-VII-razred-OS-1.docx.pdf> posećeno 10. 9. 2022.
- Mihajlović Bokan, D., Injac, M. (2022). *Muzička kultura 4 – udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Obradović, M. (2022). *Muzička kultura 4 – udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Okvir predmetnog kurikuluma – obavezni predmeti u osnovnom obrazovanju*. (2015). Dostupno na: <https://www.scribd.com/document/495893355/060415-Okvir-predmetnog-kurikuluma-obavezni-predmeti-u-osnovnom-obrazovanju-revidirano-2> posećeno 5. 9. 2022.
- Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2021). Dostupno na: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/1/reg> posećeno 10. 6. 2022.
- Smrekar Stanković, M., Cvetković, S. (2021). *U svetu melodija i stihova – muzička kultura za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Stojanović, G. (2021). *Muzička kultura – za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Ukratko o autoru

Jelena Stanivuković, asistent je na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (Srbija) na predmetima Metodika nastave muzičke kulture I i II. Završna je godina doktorskih studija na Učiteljskom fakultetu. Polje naučnog interesovanja obuhvata razvoj kreativnosti kod učenika, muzičko stvaralaštvo na predškolskom i mlađem školskom uzrastu i uloga učitelja u podsticanju i razvoju muzičkog stvaralaštva kod učenika u prva četiri razreda osnovne škole.

Analiza potreb po kompetencah učiteljev za razvijanje ustvarjalnosti na področju izobraževanja odraslih

Analysis of Teachers' Competences Needs for Developing Creativity in Adult Education

Jože Rugelj

*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
joze.rugelj@pef.uni-lj.si*

Valéria Bugris

*Fontanus Center Ltd., Budimpešta
valeria.bugris@funtanus.hu*

Balázs Török-Szabó

*Fontanus Center Ltd., Budimpešta
balazs.torok-szabo@funtanus.hu*

Ioana Boghian

*University "Vasile Alecsandri", Bacau
rahela_bac@yahoo.co.uk*

Matej Zapušek

*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
matej.zapusek@pef.uni-lj.si*

Povzetek

V članku je na kratko predstavljen projekt Game-ED, v katerem se ukvarjamo z uvajanjem inovativnih metod poučevanja in učenja za razvoj ustvarjalnosti pri odraslih učencih z uporabo iger. Za doseg ciljev projekta je potrebno izboljšati strokovna znanja učiteljev odraslih s pripravo zbirke metod za razvijanje veščin ustvarjalnosti odraslih in z zbiranjem najboljših praks na področju metod učenja z igrami. Za učinkovito delo v kasnejših fazah projekta smo na začetku izvedli anketo, s katero smo s sodelujočimi učitelji naredili analizo potreb po kompetencah učiteljev odraslih za razvijanje ustvarjalnosti in v tem članku predstavili rezultate.

Ključne besede: analiza kompetenc učiteljev, izobraževanje odraslih, metode poučevanja, razvoj veščin ustvarjalnosti, učenje z igrami.

Abstract

This article briefly introduces the Game-ED project, which aims to introduce innovative teaching and learning methods to develop creativity in adult learners through the use of games. To achieve the objectives, it is necessary to improve the professional skills of adult teachers by developing a toolbox of methods for developing creativity skills in adults and by collecting best practices in the field of game-based learning methods. In order to work effectively in the later stages of the project, a survey was

carried out at the beginning to analyse with the participating teachers the needs for adult teachers' competences in developing creativity and the results are presented in this paper.

Keywords: adult education, developing creativity skills, learning through games, teacher competency analysis, teaching methods.

1. Uvod

Življenje v 21. stoletju nas postavlja pred mnoge nove izzive tako v zasebnem kot poklicnem življenju. Izobraževanje mora slediti hitremu razvoju znanja na vseh področjih, zato je potrebno razviti inovativne načine poučevanja in učenja, ki zahtevajo aktivno vlogo učencev v učnem procesu in doseganje znanja na višjih taksonomskih ravneh.

Igra je naravna in instinktivna oblika učenja, ki ima ključno vlogo v zgodnih fazah človekovega razvoja, ko je učenje najbolj intenzivno in učinkovito. Tudi v kasnejših fazah razvoja je igra, če vanjo "vgradimo" in skrijemo ustrezne mehanike za doseganje učnih ciljev, še vedno ena od najučinkovitejših načinov za razvoj posameznikovih kompetenc, saj omogoča vzpostavitev avtentičnega učnega okolja, učencu daje možnost nadzora nad dogajanjem v tem okolju in ga s tem motivira, daje mu sprotne in usmerjene povratne informacije, dopušča učenje na napakah, z zgodbo učenca tudi emotivno poveže z dogajanjem v igri ter lahko daljši čas vzdržuje stanje zamaknenosti učenca - igralca, ki se na tak način popolnoma posveti igri in s tem učenju (Bevčič, Jedrinović in Rugelj, 2020; Zapušek in Rugelj, 2019). Kljub vsem tem dobrim lastnostim učenja z igrami pa je njegova vloga v izobraževanju, in še posebej v izobraževanju odraslih, še vedno zelo majhna (Boghian, Cojocariu, Popescu in Măță, 2019).

Tudi druge raziskave kažejo, da je igra učinkovit medij za prenos znanja in razvijanje kompetenc (Măță, Cojocariu, Mareș, 2020; Qian in Clark, 2016; Vaz De Carvalho, González González, Popescu in Rugelj, 2021). Izobraževalne politike pa zaenkrat metod učenja z igrami vseeno v glavnem še ne priporočajo. Strokovna literatura s tega področja je v večini držav še vedno zelo redka, zlasti za področje izobraževanja odraslih.

Zato smo partnerji iz Madžarske, Romunije in Slovenije v okviru evropskega programa Erasmus+ pripravili projekt Game-ED: Development of creativity skills by game based learning methods in adult education (Razvoj kreativnih veščin z na igrah temelječih učnih metodah v izobraževanju odraslih).

Glavni cilj projekta je izboljšati kakovost metod poučevanja in učenja, ki se uporabljajo za gradnjo in razvoj spretnosti ustvarjalnosti pri odraslih učencih (Galbraith in Jones, 2012; Shaheen, 2010) z uvedbo pristopa k učenju z igrami, ki temelji na prvotno izdelanih študijah, smernicah in metodologijah za izobraževalce odraslih, ter na splošno spodbujati učenje odraslih z uporabo iger. Da bi bilo to mogoče doseči, je potrebno izboljšati strokovna znanja učiteljev odraslih s pripravo zbirke metod za razvijanje veščin ustvarjalnosti odraslih in z zbiranjem najboljših praks na področju metod učenja z igrami. Poleg tega v okviru projekta razvijamo metodologijo za izbiro igralnih mehanik, ki so primerne za doseganje veščin ustvarjalnosti ter pripravljamo andragoške pristope, kako vključiti družabne igre za učenje z igrami v izobraževanje odraslih. V zadnji fazi bomo izdelali primerjavo med učenjem z igrami in tradicionalnim učnim pristopom pri razvoju spretnosti odraslih.

V prvi fazi projekta smo želeli ugotoviti, kakšno je trenutno stanje na področju razvijanja kreativnosti v izobraževanju odraslih (Tsai, 2012). Zato smo med učitelji iz partnerskih držav, ki delajo na andragoškem področju, izvedli raziskavo z naslovom Analiza potreb po kompetencah učiteljev za razvijanje ustvarjalnosti na področju izobraževanja odraslih. V tem

članku predstavljamo raziskavo in njene ključne ugotovitve, ki bodo med osnovami za doseganje glavnih ciljev projekta Erasmus+ Game-ED.

2. Raziskovalna metoda

V okviru projekta Game-ED smo med učitelji, ki delajo na področju izobraževanja odraslih, izvedli anketo, s katero smo želeli narediti oceno potreb po kompetencah učiteljev, ki so potrebne za razvijanje ustvarjalnih znanj in spretnosti v izobraževanju odraslih. Anketni vprašalnik so pripravile strokovne ekipe vseh partnerskih institucij, ki sodelujejo v projektu, verificirali pa so ga vodje strokovnih ekip partnerskih institucij.

Vprašanja smo oblikovali tako, da je bilo iz odgovorov anketirancev mogoče pridobiti podatke o pomenu znanj in spretnosti ustvarjanja za osebno in poklicno življenje ter o drugih ti. mehkih in trdih veščinah, o trenutno prevladujočih metodah za razvijanje ustvarjalnosti v izobraževanju odraslih ter o tem, kako je še mogoče pri izobraževanju odraslih razvijati znanja in spretnosti ustvarjalnosti.

Vprašalnik vsebuje 29 vprašanj, s katerimi smo želeli pridobiti od anketirancev mnenje o različnih vidikih, povezanih z ustvarjalnostjo in igrifikacijo v izobraževanju odraslih, pa tudi o pomembnosti trdih in mehkih veščin z vidika njihovega pomena za socialno-poklicno vključevanje.

Odgovori anketirancev na vprašanja izbirnega tipa so bili predstavljani na petstopenjski Likertovi lestvici možnosti. Vprašalnik je vseboval tudi več vprašanj odprtega tipa o temah, kot so znanja in spretnosti, ki so jih odrasli učenci pridobili z uporabo ustvarjalnih metod, primeri ustvarjalnih metod, ki so jih uporabili in o značilnostih, ki bi jih morala imeti didaktična gradiva o ustvarjalnih metodah.

Anketo smo izvedeli med majem in junijem 2021 v vseh treh državah EU, od koder so partnerji v projektu, torej na Madžarskem, v Romuniji in v Sloveniji. Odzvala sta se 102 učitelja s področja izobraževanja odraslih. Vsi anketiranci so dali soglasje, da lahko raziskovalci uporabimo odgovore iz vprašalnika za svojo raziskavo v okviru projekta, pri čemer morajo biti podatki in odgovori anketirancev zaupni in uporabljeni le v raziskovalne namene.

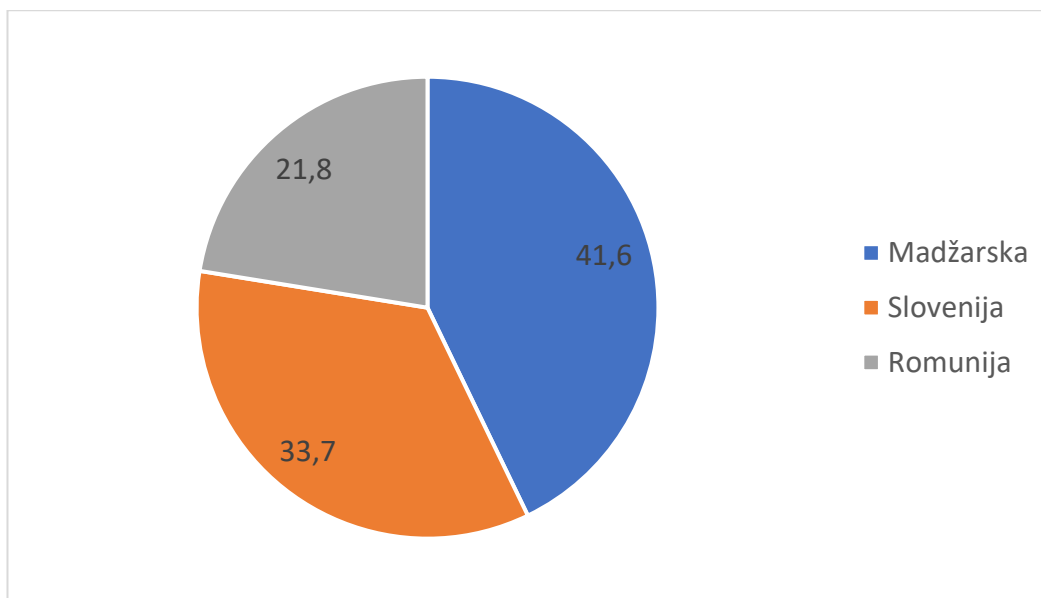
Izpolnjeni vprašalniki so vir dragocenih neposrednih izobraževalnih izkušenj izobraževalcev odraslih in hkrati vsebujejo tudi predloge respondentov, kako bi lahko inovativno prispevali razvoju tega področja izobraževanja. Rezultati kvantitativne analize ter interpretacije podatkov, pridobljenih z uporabo vprašalnika, so pomembni tudi za kasnejše faze projekta Game-ED.

3. Interpretacija podatkov iz vprašalnika in ključne ugotovitve

Podatke v anketi smo zbrali s pomočjo spletnega vprašalnika, ki smo ga najprej skupaj pripravili in uskladili partnerji iz vseh treh sodelujočih držav, potem pa smo ga prevedli v nacionalne jezike in jih poslali deležnikom, ki smo jih v predhodni fazi identificirali v vseh treh državah. Podatke smo glede na njihovo naravo obdelali kvantitativno ali kvalitativno. V tem prispevku predstavljamo samo najbolj pomembne in najbolj zanimive rezultate.

Slika 1

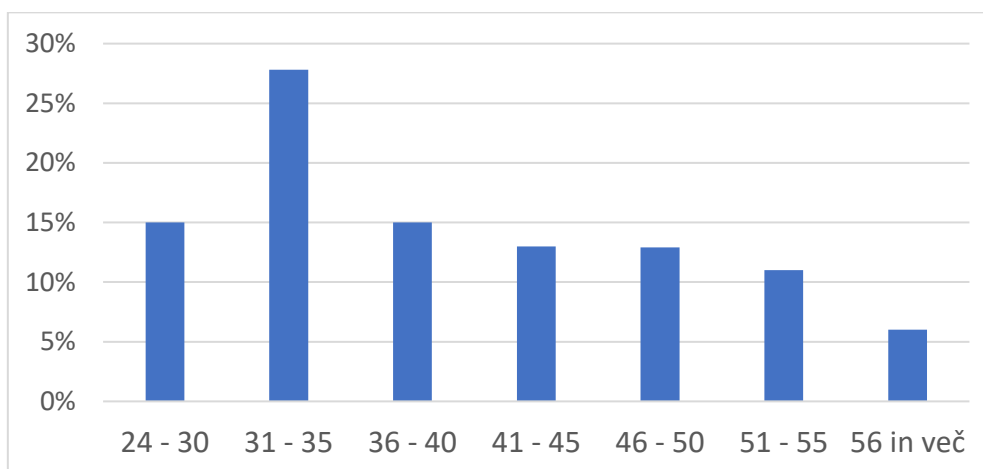
Nacionalna struktura anketirancev



Na sliki 1 vidimo, da je bilo največ anketirancev z Madžarske, približno tretjina je bila iz Slovenije in dobra petina iz Romunije.

Slika 2

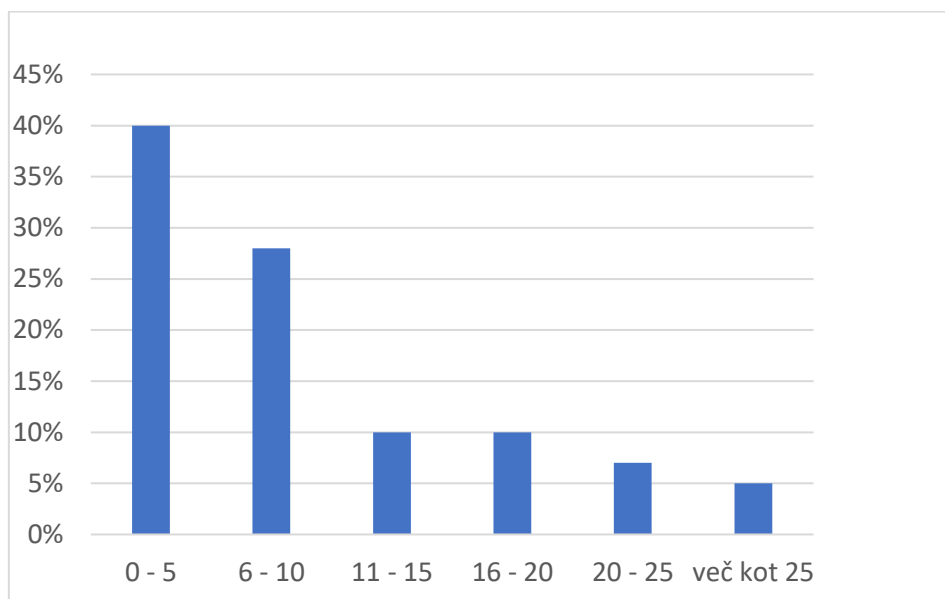
Starostna struktura anketirancev



Anketiranci so bili stari med 24 in 65 let, natančnejša starostna struktura pa je predstavljena na sliki 2. Na sliki vidimo, da je največji delež sodelujočih učiteljev iz starostnega obdobja med 31 in 35 let, ostali pa so precej enakomerno porazdeljeni po drugih starostnih skupinah. Manjši je samo delež starejših od 56 let.

Slika 3

Delovne izkušnje anketirancev na področju izobraževanja odraslih



Delovne izkušnje anketirancev na področju izobraževanja odraslih so predstavljene na sliki 3, kjer vidimo, da ima večina anketirancev do 10 let delovnih izkušenj, skoraj dve tretjini od njih pa samo do pet let delovnih izkušenj.

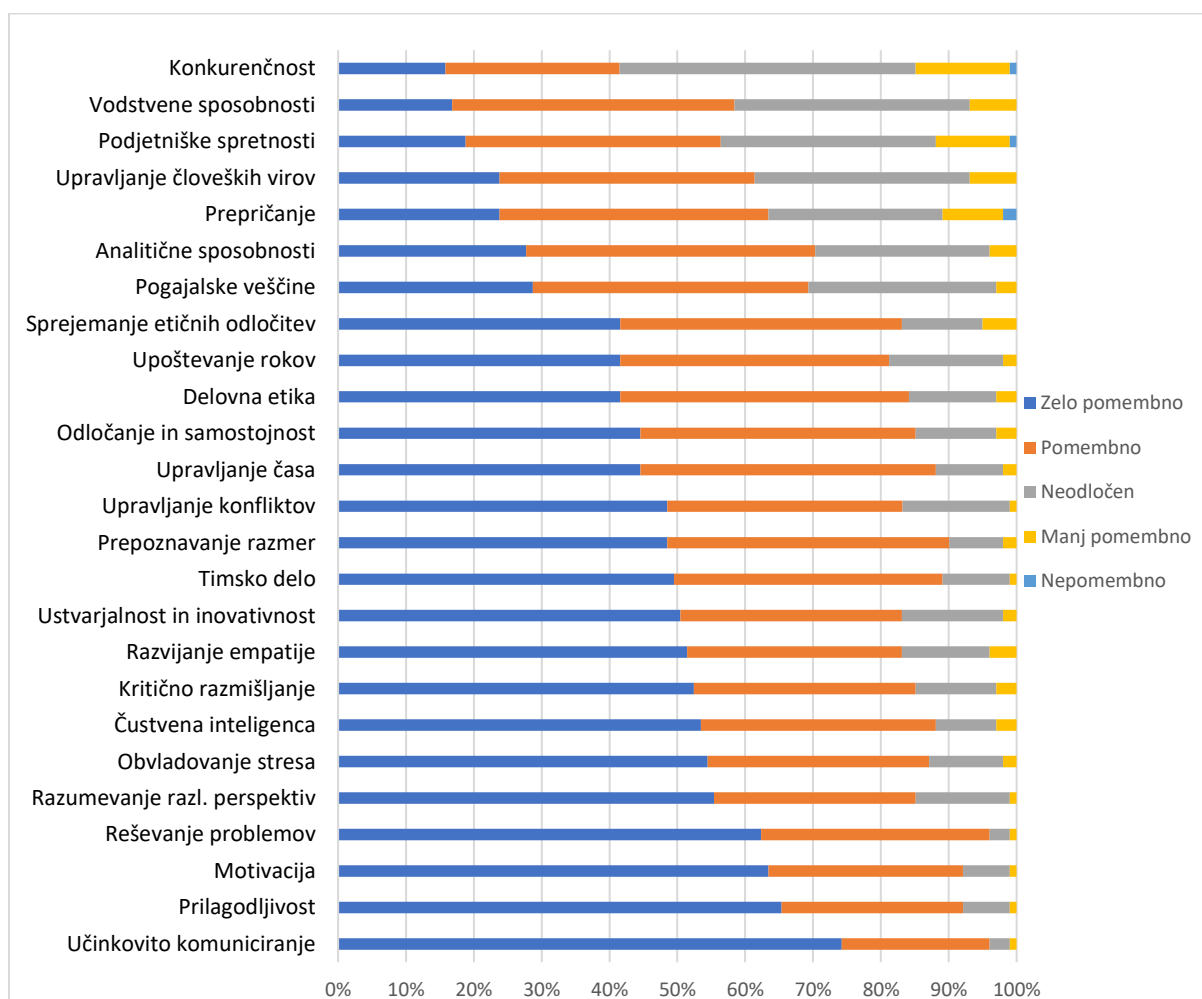
Delovne izkušnje je dobra polovica učiteljev pridobila v lokalnem okolju, četrtna tudi na nacioanlnem nivoju, petina pa ima tudi mednarodne izkušnje.

Anketiranci izobražujejo učence na različnih strokovnih področjih. Največ jih izobražuje na področju osebnega razvoja (12 %), poklicnega usposabljanja odraslih (7 %) in stalnega poklicnega izpopolnjevanja (6,9 %). Preostali delajo področjih, kjer se povezuje več specializacij na področju izobraževanja odraslih, kot so vodenje usposabljanj, mentorstvo, usposabljanje osebja, izobraževanje za osebni razvoj ter usposabljanje za razvoj veščin/kompetenc. Večina anketirancev, ki so izobraževalci odraslih, dela na področjih, ki zajemajo več poddisciplin, ki so na nek način povezane z zaposlitvijo in poklicnim razvojem. Zato njihovi odgovori na vprašanja v anketi, povezana z zaposljivostjo ter metodami usposabljanja in strategijami za krepitev ustvarjalnosti, temeljijo na neposrednih izkušnjah in je zato njihova raznolikost glede na starost, poklicne izkušnje in strokovno področje zelo koristna za našo analizo potreb.

Anketirance smo pri vsebinskih vprašanjih najprej vprašali, kako ocenjujejo pomen t.i. mehkih veščin za socialno in poklicno vključevanje svojih učencev. Za vsako od veščin so anketiranci določili njeno pomembnost z ocenami med zelo pomembno do nepomembno. Rezultate predstavljamo na sliki 4, kjer so rezultati urejeni po pomembnosti, kot so jo ocenili anketiranci.

Slika 4

Frekvence mehkih veščin, ki jih ocenjujejo izobraževalci odraslih glede na njihov pomen za socialno-profesionalno vključevanje

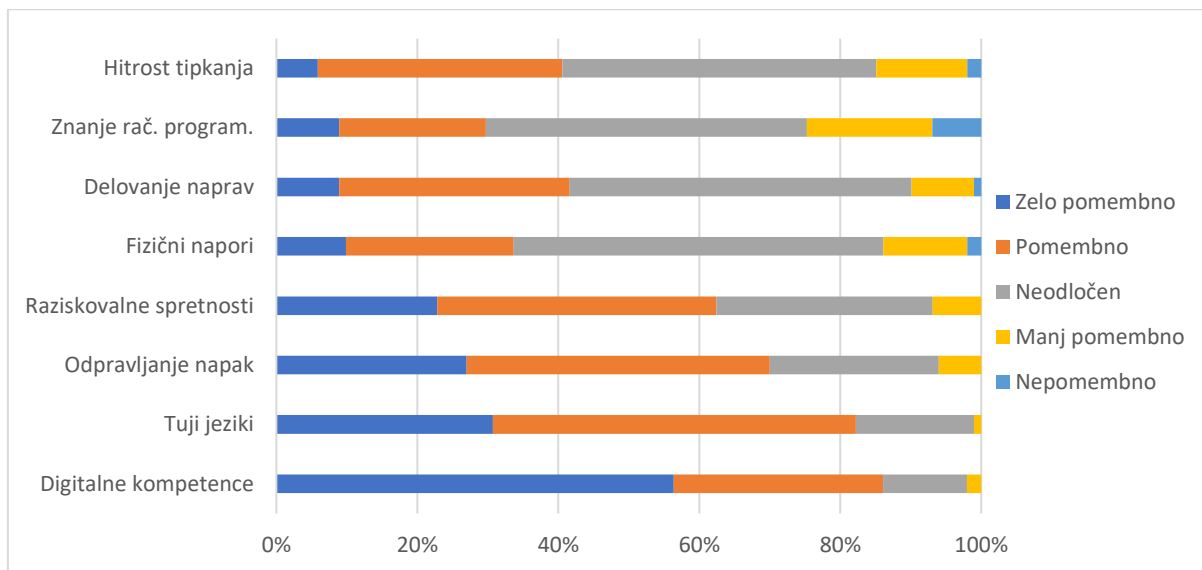


Podatki na sliki 4 kažejo, da so po mnenju izobraževalcev odraslih najpomembnejše mehke veščine za poklicno vključevanje: učinkovita komunikacija, fleksibilnost in prilagodljivost, motivacija itd., pri čemer sta ustvarjalnost in inovativno razmišljanje v zgornji polovici hierarhije z majhnimi razlikami v rezultatih glede na prejšnja znanja in spretnosti. Znanja in spretnosti, ki so dobile najvišjo oceno pri možnosti zelo pomembno, so dobile tudi visoko oceno pri možnosti pomembno, kar pomeni, da jih je večina anketirancev ocenila kot zelo pomembne ali pomembne. Mehke veščine, kot so pogajalska znanja in spretnosti, analitična in raziskovalna znanja in spretnosti ter znanja in spretnosti prepričevanja, podjetništva, vodenja in upravljanja z ljudmi, so pri ustrezni možnosti dosegle višje ocene, zaradi česar so tudi najpomembnejša znanja in spretnosti za poklicno vključevanje. Te ugotovitve so skladne s priporočilom Evropske Komisije o ključnih kompetencah in močan argument za projektne dejavnosti in intelektualne dosežke.

Na podoben način smo anketirance vprašali tudi po pomenu t.i. trdih veščin za socialno-poklicno vključevanje. Ocene pomembnosti po petstopenjski Lince krtovi lestvici so v odstotkih predstavljene na sliki 5. Rezultati so razvrščeni glede ocene pomembnosti od manj pomembnih proti najpomembnejšim.

Slika 5

Ocena pomembnosti izbranih trdih veščin na lestvici od 1 do 5 glede na njihov pomen za socialno-poklicno vključevanje.

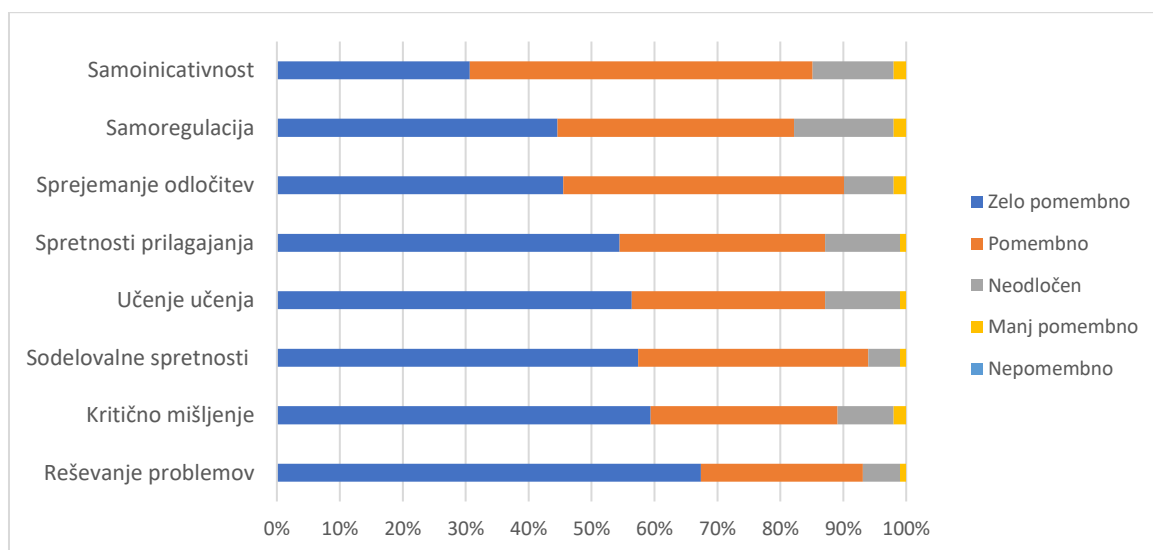


Podatki na sliki 5 kažejo, da so po mnenju izobraževalcev odraslih najpomembnejše trde veščine za poklicno vključevanje digitalne veščine, tuji jeziki, popravljanje napak in raziskovalna znanja in spretnosti. Tudi ta ugotovitev je o je v skladu s priporočilom Evropske Komisije o ključnih kompetencah in je močan argument za večji poudarek projektnim dejavnostim, aktivnim oblikam učenja in doseganju višjih taksonomskih ravni znanja v procesih učenja.

Raziskali smo tudi, kako učitelji v izobraževanju odraslih ocenjujejo pomen *prečnih kompetenc*. Tudi le-te so glede na njihov pomen za socialno-poklicno vključevanje na podlagi možnosti, ki jih imajo izobraževalci odraslih, ocenili na 5-stopenjski lestvici med nepomembno in zelo pomembno.

Slika 6

Ocene pomembnosti prečnih kompetenc glede na njihov pomen za socialno-poklicno vključevanje po mnenju izobraževalcev odraslih.

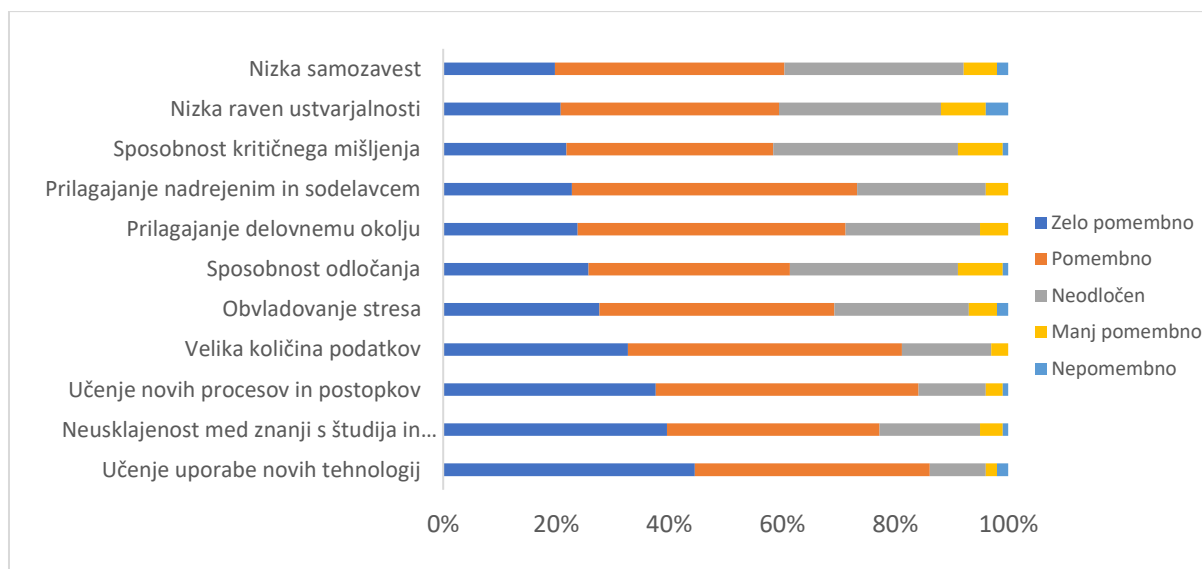


Podatki na sliki 6 kažejo, da so po mnenju izobraževalcev odraslih najpomembnejše prečne spretnosti za poklicno vključevanje znanja in spretnosti reševanja problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost, znanja in spretnosti sodelovanja, sposobnost učiti se učenja ter znanja in sposobnosti prilagajanja. Te kompetence so pri možnosti *zelo pomembno* dosegle več kot 50 % točk, kar poudarja njihov pomemben položaj med cilji vsakega programa usposabljanja.

Naslednje anketno vprašanje je bilo o izzivih in dejavniki, s katerimi se ljudje v današnjem času soočajo na svojem delovnem mestu. Anketiranci so morali oceniti svojo stopnjo strinjanje glede povezanosti izzivov pri delu z navedenimi dejavniki.

Slika 7

Izzivi, s katerimi se ljudje na današnjem trgu dela soočajo na delovnem mestu, so povezani z enim ali več spodaj naštetimi dejavniki.



Podatki na sliki 7 kažejo, da so dejavniki, ki so najvišje ocenjeni z možnostma »popolnoma se strinjam« in »strinjam se«, naslednji:

- učenje uporabe novih tehnologij in orodij,
- pomanjkanje usklajenosti med znanji in spretnostmi pridobljenimi na univerzi ter znanji in spretnostmi, ki so zahtevane na trgu dela,
- učenje novih procesov in postopkov,
- obvladovanje velike količine podatkov.

Obstajajo številni izzivi, ki so dobili visoko oceno pri možnosti »strinjam se«, čeprav ne nujno visoko oceno pri možnosti »popolnoma se strinjam«. Mednje sodijo:

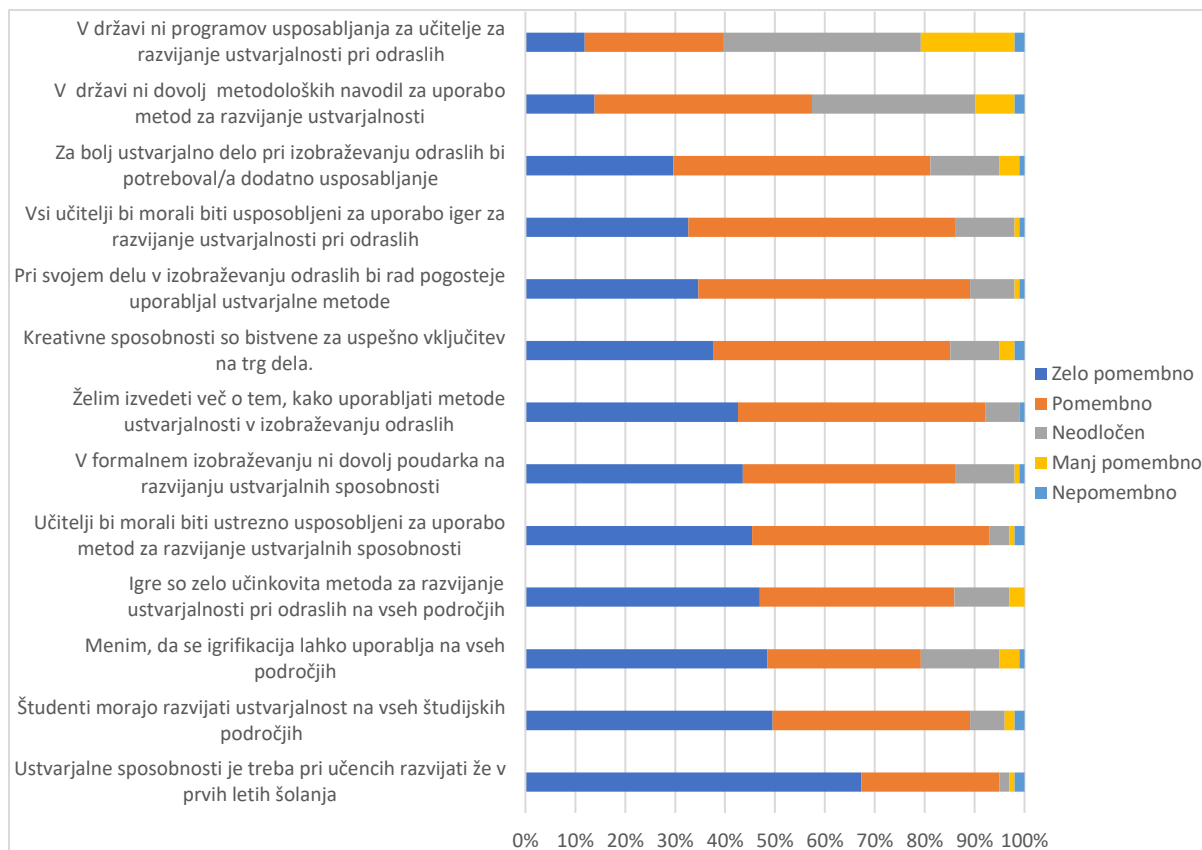
- prilagajanje nadrejenim in sodelavcem,
- nizka samopodoba,
- izguba zaupanja v lastne sposobnosti,
- prilagajanje kulturi organizacije,
- slaba ustvarjalna znanja in spretnosti,
- slaba znanja in spretnosti kritičnega razmišljanja.

Ko združimo podatke, pridobljene za mehka, trda in prečna znanja in spretnosti, z ugotovitvami o izzivih, povezanih z vključevanjem na trg dela, lahko ugotovimo, da so ista znanja in spretnosti, ki so opredeljena kot najpomembnejša za poklicno vključevanje, tudi znanja in spretnosti, povezana z obvladovanjem največjih izzivov na delovnem mestu. Iz tega

lahko sklepamo, da so znanja in spretnosti, kot so ustvarjalnost, komunikacija in reševanje problemov, nujne v kurikulum vsakega programa izobraževanja odraslih.

Slika 8

Ocene strinjanja o povezanosti o navedenih dejstev z ustvarjalnimi znanji in sposobnostmi učencev v programih izobraževanja za odrasle.



Na podlagi podatkov v Tabeli 7 lahko oblikujemo vrsto trditev, ki so jih potrdile možnosti odgovorov, predstavljene v odstotkih ter za katere smo sešteli odstotke najpogostejših možnosti, tj. močno se strinjam in strinjam in sicer:

- ustvarjalna znanja in spretnosti je treba pri učencih začeti razvijati že v prvih letih šolanja (*popolnoma se strinjam 67 %, strinjam se 28 %, skupaj 95 %*);
- učitelji na vseh stopnjah izobraževanja in izobraževalci odraslih bi morali biti ustrezno usposobljeni za uporabo metod za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti (*popolnoma se strinjam 45 %, strinjam se 48 %, skupaj 93 %*);
- izobraževalci odraslih bi se radi naučili več o tem, kako uporabljati ustvarjalne metode pri izobraževanju odraslih (*popolnoma se strinjam 43 %, strinjam se 49 %, skupaj 92 %*);
- izobraževalci bi pri svojem delu na področju izobraževanja odraslih radi pogosteje uporabljali ustvarjalne metode (*popolnoma se strinjam 35 %, strinjam se 54 %, skupaj 89 %*);
- učenci bi morali razvijati ustvarjalna znanja in spretnosti na vseh področjih učenja (*popolnoma se strinjam 49 %, strinjam se 40 %, skupaj 89 %*);

- vsi učitelji/izobraževalci odraslih bi morali biti usposobljeni za uporabo iger za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti pri odraslih učencih
(popolnoma se strinjam 33 %, strinjam se 53 %, skupaj 86 %);
- pri formalnem izobraževanju je premalo poudarka na krepitevi ustvarjalnih znanj in spretnosti
(popolnoma se strinjam 44 %, strinjam se 43 %, skupaj 87 %);
- ustvarjalna znanja in spretnosti so bistvena za uspešno vključevanje na trg dela
(popolnoma se strinjam 38 %, strinjam se 47 %, skupaj 85 %);
- igre so zelo učinkovita metoda za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti pri odraslih učencih na vseh učnih področjih
(popolnoma se strinjam 46 %, strinjam se 39 %, skupaj 85 %);
- za bolj ustvarjalno delo pri izobraževanju odraslih bi potreboval/a dodatno usposabljanje
(popolnoma se strinjam 30 %, strinjam se 51 %, skupaj 81);
- igrifikacija se lahko uporablja na vseh učnih področjih
(popolnoma se strinjam 48 %, strinjam se 31 %, skupaj 79 %).

Zelo visok odstotek možnosti »strinjam se« in »popolnoma se strinjam« (več kot 80 %) pri vidikih, povezanih z krepitevijo ustvarjalnih znanj in spretnosti ter uporabo učenja preko igre pri izobraževanju odraslih, potrjuje dejstvo, da je ustvarjalnost večšina, ki mora biti v središču izobraževanja odraslih, in da učenje z igro velja za enega najučinkovitejših načinov za krepitev ustvarjalnosti pri odraslih učencih.

Glede razpoložljivosti metodoloških programov usmerjanja in usposabljanja odraslih izobraževalcev, ki se osredotočajo na metode za krepitev ustvarjalnosti, lahko na podlagi zbranih podatkov izpostavimo razmere v zvezi s temi vidiki:

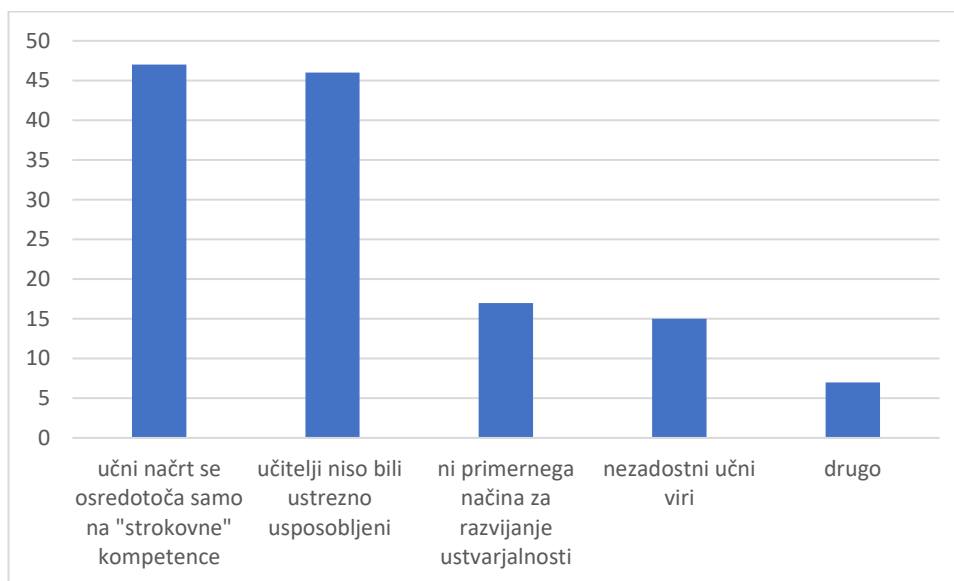
- V državi ni programov usposabljanja za učitelje odraslih, ki bi se osredotočali na metode za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti pri odraslih. Želim izvedeti več o tem, kako uporabljati ustvarjalne metode pri izobraževanju odraslih (popolnoma se strinjam 12 %, se strinjam 28 %, skupaj 40 %; ne morem reči, da se strinjam ali ne strinjam skupaj 40 %);
- V državi ni dovolj pomembnih metodoloških usmerjanj za učitelje odraslih o tem, kako izvajati metode za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti pri udeležencih izobraževanja odraslih. Želim izvedeti več o tem, kako uporabljati ustvarjalne metode pri izobraževanju odraslih (popolnoma se strinjam 14 %, strinjam se 44 %, skupaj 58 %, niti se strinjam niti se ne strinjam 33 %).

Možnosti odgovorov anketirancev - izobraževalcev odraslih - kažejo, da ne moremo govoriti o pomanjkanju metodološkega usmerjanja in usposabljanja za izobraževalce odraslih na temo krepitev ustvarjalnosti pri odraslih učencih, vendar tudi ne moremo reči, da takšne možnosti za izobraževalce odraslih obstajajo. Njihovi odgovori na te trditve so dosegli najvišjo oceno pri možnosti *niti se strinjam niti se ne strinjam*. Sklepamo lahko, da je negotovost znak, da nekaj manjka in da je zato treba nekaj popraviti. V tem primeru negotovost, povezano z metodološkimi programi usmerjanja in usposabljanja za izobraževalce odraslih, obravnavamo in odpravljamo v dejavnostih in intelektualnih rezultatih tega projekta.

V naslednjem vprašanju v anketi so anketiranci morali na seznamu možnosti označiti možne razloge za pomanjkanje osredotočenosti na krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti pri izobraževanju odraslih, lahko pa so dopisali tudi razloge, ki po njihovem mnenju niso vsebovani v ponujenih možnostih.

Slika 9

Razlogi za premajhno osredotočanje na razvijanje ustvarjalnih sposobnosti



Podatki na sliki 9 kažejo, da med razlogi, ki so najpogosteje krivi za to, da pri formalnem izobraževanju ni dovolj poudarka na razvijanju ustvarjalnih znanj in spretnosti najbolj prevladujeta "učni načrt se običajno osredotoča samo na poklicne kompetence" in "učitelji odraslih niso ustrezno usposobljeni za uporabo metod za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti". Približno šestina anketirancev meni, da je problem pomanjkanje ustreznih načinov za razvijanje ustvarjalnosti, dobra sedmina pa tudi, da ni dovolj ustreznih učnih gradiv. Te ugotovitve kažejo, da bi morali več naporov vlagati v usposabljanje učiteljev odraslih za uporabo metod za krepitev ustvarjalnih znanj in spretnosti ter iskanje ustreznih, učinkovitih načinov za krepitev ustvarjalnosti.

V kurikulumih za izobraževanje odraslih je potrebno ustvarjalna znanja in spretnosti vključiti med poklicne kompetence, ki so bistvene za uspešno vključevanje na trg dela, učiteljem odraslih pa je treba zagotoviti učna gradiva, učna okolja in pripomočke, ki bodo učencem pomagala krepiti ustvarjalnost. Dejavnosti in intelektualni rezultati projekta Game-ED so namenjeni vsem tem potrebam, saj izobraževalcem odraslih zagotavljajo ustrezna metodološka gradiva ter drugo podporo in usmerjanje pri poučevanju.

V anketi smo respondente tudi prosili, da navedejo, po pomembnosti, tri kompetence, ki bi jih radi dosegli z uporabo ustvarjalnih metod pri izobraževanju odraslih. Na podlagi kvalitativne analize odgovorov anketirancev smo ugotovili, da so najpogosteje omenjene naslednje kompetence:

- ustvarjalnost in kritično mišljenje,
- znanja in spretnosti reševanja problemov,
- komuniciranje in sodelovanje,
- ekipno delo in team building,
- vodstvene kompetence,
- motivacija in inovativnost,
- prilagodljivost,
- obvladovanje konfliktov in stresa,
- samokontrola,
- digitalne kompetence,
- kompetence za posredovanje informacij,

- učinkovitost dela,
- sočutje,
- odpornost.

4. Zaključek

Rezultati vrednotenja in razlage podatkov, pridobljenih z uporabo Ankete o metodah krepitve ustvarjalnosti pri izobraževanju odraslih, kažejo, da izobraževalci odraslih menijo, da so ustvarjalna znanja in spretnosti zelo uporabna in bistvena za trg dela trenutno in v prihodnosti.

Izobraževalci odraslih bi imeli veliko koristi od učnega gradiva in usposabljanja, ki se osredotočajo na metode in primere dobre prakse za krepitev ustvarjalnosti pri odraslih učencih. Ustvarjalnost povezujejo z uspešnim socialno-poklicnim vključevanjem, osebnim in poklicnim razvojem, ki je tesno povezan z znanji in spretnostmi komuniciranja in sodelovanja, vseživljenjskim učenjem, motivacijo za delo in učenje, timskim delom in delovno učinkovitostjo. Prepričani pa so, da bi bilo potrebno vse te kompetence pri odraslih načrtno razvijati.

5. Viri

- Bevčič, M., Jedrinović, S., Rugelj, J. (2020). Learning outcomes, skills and competences achieved in using games. V Z. Waşık (ur.) *GameIT: Gamestorming for Innovative Teaching* (str. 51 - 68) . Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu.
- Boghian, I., Cojocariu, V.-M., Popescu C.-V., Măță L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(1), 51-57.
- Boghian, I. Popescu, C.-V., Cîrțiță-Buzoianu, C. (2020). Ways of implementing games in humanities. V Z. Waşık (ur.) *GameIT: Gamestorming for Innovative Teaching* (str. 173-198) . Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu.
- Galbraith, M. W., & Jones, M. S. (2012). Creativity: Essential for the Adult Education Instructor and Learner. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 21, 51-59.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58.
- Măță, L., Cojocariu, V.-M., Mareş, G. (2020). The game as a method of facilitating the higher education training process V Z. Waşık (ur.) *GameIT: Gamestorming for Innovative Teaching* (str. 129-152) . Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166-185.
- Tsai, K. C. (2012). The Value of Teaching Creativity in Adult Education. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 84-91.
- Vaz De Carvalho, C., González González, C. S., Popescu, E., Rugelj, J. (2021). *Serious Games*. Lausanne: Frontiers Media SA.
- Zapušek, M., Rugelj, J. (2019). Z IKT podprta učna gradiva : računalniške izobraževalne igre. V V. Ferk Savec (ur.), J. Rugelj (ur.), *Izzivi in priložnosti uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu na področju naravoslovja, tehnologije in matematike* (str. 151-166). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Jože Rugelj je redni profesor za računalništvo v izobraževanju na Univerzi v Ljubljani. Svoje pedagoško delo opravlja predvsem na Pedagoški fakulteti, kjer na vseh treh stopnjah predava predmete s področja računalništva, didaktike računalništva in digitalnih izobraževalnih tehnologij. Na raziskovalnem področju se ukvarja predvsem z uporabo digitalnih tehnologij za aktivne oblike učenja in v tem sklopu še posebej z uporabo iger v izobraževanju ter s tehnologijami in metodologijo za sodelovalne oblike učenja. V zadnjih desetih letih je koordiniral 11 mednarodnih in 3 domače raziskovalne projekte s področja uporabe digitalnih tehnologij v izobraževanju in s področja snovanja in uporabe didaktičnih iger v izobraževanju.

Dr. Valerija Bugris je raziskovalka, svetovalka za življenjski slog in prehrano, vodja projektov in operativni vodja. Po izobrazbi je kemičarka, čeprav se je pri svojem doktorskem raziskovanju osredotočala predvsem na fiziko in fizikalno kemijo in raziskovala na področju fizike delcev ter širila svoje biološko znanje. Trenutno se ukvarja z raziskovanjem mikro- in makro-molekul, kot so DNK in beljakovine. Še posebej se osredotoča na biokemične procese v telesu in na vpliv prehrane nanje. Svoje bogato strokovno znanje deli z izvajanjem predavanj ter z vodenjem laboratorijev.

Balázs Török-Szabó je strokovni vodja Centra Fontanus in eden od njegovih ustanoviteljev. Diplomiral je iz filozofije in je glavni razvijalec iger v organizaciji, ki trenutno koordinira več tekočih razvojnih projektov. Ima 20 let izkušenj na področju koordinacije projektov, strokovnega zagotavljanja kakovosti raziskav, načrtovanja raziskovalnih in razvojnih projektov, strokovnega in strateškega vodenja ter pedagoškega dela.

Dr. Ioana Boghian, doktorica filologije, je predavateljica na oddelku za tuje jezike in koordinatorka za strokovno izpopolnjevanje učiteljev na Univerzi "Vasile Alecsandri" v Bacauu v Romuniji. Poučuje angleščino in francoščino, tujejezikovne didaktike, koordinacijo študentske pedagoške prakse in postopek certificiranja učiteljev. Njene izkušnje na področju akademskega poučevanja dopolnjuje sodelovanje v mednarodnih projektih na področju izobraževanja in kulture. Raziskuje tudi medkulturna vprašanja in je doktorska kandidatka na področju splošne teorije izobraževanja na Fakulteti za psihologijo in izobraževalne vede Moldavske državne univerze.

Dr. Matej Zapušek je asistent za področje računalništvo v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Svoje pedagoško delo izvaja na Pedagoški fakulteti, kjer vodi seminarja in vaje pri predmetih s področja računalništva in digitalnih izobraževalnih tehnologij. Na raziskovalnem področju se ukvarja predvsem s snovanjem in uporabo didaktičnih iger v učnem procesu ter z modeliranjem in formalizacijo znanja zadnjih letih je aktivno sodeloval v več mednarodnih in domačih raziskovalnih projektih s področja uporabe digitalnih tehnologij v izobraževanju in s področja snovanja in uporabe didaktičnih iger v izobraževanju.

Development for Multimedia Curriculum: Media Project as a Constructivist Environment for Creativity

Razvoj multimedijuskog kurikula: Medijski projekt kao konstruktivističko okruženje za kreativnost

Krunoslav Bedi

*School of Building and Crafts
bedi.krunoslav@gmail.com*

Matija Varga

*University North. Koprivnica
Baltazar Zaprešić Polytechnic
mvarga@unin.hr*

Abstract

The article is based on a media project - "Feshtetic's Castle", whose focus was on building a constructivist environment for learning in and outside the classroom. In order to understand the media project, students (and teachers) were engaged in the development process of monitoring, organization and final realization of the media project. The constructivist approach in the project was partly based on multimedia technology and project-based learning. Concrete practical materials were created in the project as proof of learning outcomes. This approach enables students to develop skills and competencies where students become active participants in self-chosen learning processes. The results show a positive attitude of the students towards the project approach and work, as they develop collaborative skills and creativity, as well as critical thinking. In addition to the acquisition of new knowledge, the success of the project form of teaching and the acquisition of new knowledge are important to them. They cite their own solutions and work atmosphere as the most positive personal aspects of this approach to learning.

Keywords: constructivism, creativity, media project, curriculum, media development process.

Sažetak

Članak se temelji na medijskom projektu – „Fešetićevo kaštel“ čiji fokus je bio na izgradnji konstruktivističkog okruženja za učenje u učionici i izvan nje. Kako bi se medijski projekt ostvario učenici (i nastavnici) bili su angažirani na razvojnom procesu praćenja, organizacije i konačne realizacije medijskog projekta. Konstruktivistički pristup u projektu dijelom se temeljio na multimedijskoj tehnologiji i projektom učenju. U projektu su izrađeni konkretni praktični materijali kao dokaz ishoda učenja. Ovakav pristup omogućuje učenicima razvoj vještina i kompetencija gdje učenici postaju aktivni sudionici u vlastito izabranim procesima učenja. Rezultati pokazuju pozitivan stav učenika prema projektom pristupu i radu jer razvijaju suradničke vještine i kreativnost te kritičko promišljanje. Uz stjecanje novih znanja bitna im je uspješnost projektne oblike nastave te stjecanje novih znanja. Vlastita rješenja i radnu atmosferu navode kao najpozitivnije osobne u ovakvom pristupu učenju.

Ključne riječi: konstruktivizam, kreativnost, kurikulum, medijski projekt, medijski razvojni proces.

1. Introduction

Today, there is a lot of talk about creativity, but this concept still remains unknown. In a way, this is "good" because it "preserves" the idea of creativity, which essentially penetrates from the heart of art and science (Tsurusaki *et al.*, 2017). Creation is an important act of avoiding monotony and tedious teaching. So if we think about high-potential learning, creativity is an attribute that is considered key to encouraging students to learn (Piske *et al.*, 2017).

Encouraging creativity in education is used to address many issues (Shaheen, 2010). Considering the importance of creativity in the educational process, it is necessary to encourage creativity in teaching in order to bring the teaching closer to each student, their possibilities, personalities and potentials.

The idea of encouraging students' creativity in the educational process is not new (Pecheanu and Tudorie, 2015). It used to be thought that only certain children had the "ability" to be creative, but this understanding has changed nowadays. More and more research shows the importance of encouraging students individually and expressing their creative potential from an early age. Among other things, improving creativity is the greatest educational goal and global imperative (James, 2015). Traditional face-to-face teaching is oriented towards the needs of society and is based on traditional teaching methods where the student is a passive observer and the teachers are the transmitters of knowledge. Teachers teach in a particular social culture, recalling the methods used by their teachers when they were students. The methods that most teachers use are inherited, and not invented at the time of application in the classroom. They believe they are inventing their own methods, but this is rarely the case (Stigler and Hiebert, 2009).

Today's teaching is changing. The basic goal of modern teaching is to encourage creativity, i.e. creativity. Of course, such teaching is not random but requires additional effort from all participants in the organization and planning of the lesson. Today's deep interaction of participants in the teaching process is integrated using modern IC technologies where students and teachers jointly (co)create teaching content (Bedi, 2015). Students have changed their habits and increasingly use modern technologies in class, with teachers becoming moderators, mentors, and/or tutors.

Project teaching is focused on student work, which includes teamwork, collaborative learning, development of communication skills, group work, interdisciplinary work, development of skills and competencies, organizational skills, responsibility in work, but also scientific research methods. Various didactic strategies enable the implementation of project teaching and the achievement of the teaching goals and objectives. Teaching based on project activities is imbued with the cooperation of students and teachers, where both participants in the teaching process jointly assess and value the activities performed. For the above reasons, the curriculum reform (Vlada RH, 2016) also recommends constructivist methods, where students are placed in a problem situation and with their own thinking, observation, and conclusions. Students actively acquire knowledge based on discovering and solving problems, and acquiring new skills and competencies. In this way, all the students in the class are activated because the teaching becomes more dynamic and interesting and adapted to all students.

The teacher should consider all possible factors related to successful learning (Du and Hun, 2016). In such an environment, he becomes more adaptable and closer to the needs and interests of each student, and this is possible if he additionally follows recent scientific and professional literature in his work.

2. Realization of the media project

The multimedia development process of the media project called "Feshtetic's Castle" was realized in cooperation between two schools, the Čakovec School of Architecture and the Vladimir Nazora Primary School in Pribislavec. 11 students of the 4th grade (media technicians) participated in the media project, accompanied by teachers/mentors (who are also the authors of this paper). The students of the Čakovec School of Architecture provided the technical, organizational, and media platform of the project, while the students and teachers of the Vladimir Nazor Elementary School from Pribislavec provided the performance of the special event, digital materials about the settlement of Pribislavec, and photos, pictures, attributions and traditional exhibits for the exhibition.

This approach made it possible to build a constructivist learning environment in the classroom and outside it within the Media Projects course. Students in the media technician vocational training took over the multimedia development process of the project, it included processing and creating photos for the exhibition, creating catalogs and invitations for the exhibition, creating posters and teasers, and opening the event on the social network (Facebook), writing the announcement text (pre and post) of the exhibition for print and electronic media, preparation of the speech/conference of the exhibition (and the performance itself) and monitoring of the exhibition (photographing, recording, presenting...). The entire implementation was supervised by the teachers. To give the entire project an additional professional touch, the performance of established and professional singers from the ethnic scene of Međimurje was engaged.

The elementary school of Vladimir Nazor provided a cultural performance for students and teachers (6 performance points) in which KUD Pribislavec, drama, and recitation sections of the school took part, and for which students and teachers were appropriately uniformed/dressed in traditional clothes. Certain exhibits for the exhibition were borrowed from the Museum of Međimurje Čakovec, and the photo section of the school took special decorative photos.

3. Materials for the exposition

In addition to the acquisition of specific professional knowledge, the teaching in the form of the media project "Feshtetic's Castle" aimed to enable students to learn about the traditional and cultural heritage of their native history. With such an approach, it was necessary to include creative methods and research work by students. Such an approach stimulates critical thinking about historical facts in the present, and in order to stimulate and stimulate thinking about the future.

The role of the teacher is primarily in encouraging free creativity. In such an environment, students freely choose the activities they will work on in the project and in which they show interest. Such teaching is in principle interdisciplinary because it also includes other subjects (history, Croatian language...) in the form of workshops, mini-projects, self-research, or joint student research, including diverse methodological applications and educational didactic content.

The media project or the traditional exhibition called "Feshtetic's Castle" is focused on the construction of a constructivist environment. The students were engaged in the development process of monitoring, partial organization and final realization of the media project. Such an environmental and constructivist approach was based on the use and exploitation of multimedia technology in project learning, where practical learning outcomes were concrete materials in

digital and material form. This approach allows students to develop skills and competencies, and thus, students become active participants in personal learning processes.

With teamwork, students are enabled to acquire knowledge through discovery through research and practical creation in an "event" that they experience in their own way. The direct and interesting way of organizing classes encourages active participation, creativity, a realization of imaginative ideas, responsibility and collaborative skills, in students, and ultimately, critical reflection. Accordingly, the role of the teacher changed to the role of moderator, which showed that this approach is a solid foundation for future teaching and learning.

3.1 Organization of the media project

Through this process, students become active participants in their own learning process, participating from the beginning in conceptualizing, designing, and implementing the desired learning outcomes, i.e. specific digital content and artifacts of artistic content.

The pedagogical approach to the media project requires an active approach in the post-production of the material after the project has been completed. For the promotion of the project, various pedagogical methods for interpretation, presentation and visualization were available, as well as various appropriate effects that made the media project and the exhibition more effective and impressive. This kind of presentation aimed to show the historical context of the exhibition in a contemporary way and bring it closer to a wide range of visitors. In this way, the students get to know their homeland and history from various aspects, visual, spatial, multimedia, artistic, musical and media.

3.1.1 Exhibition materials

The exhibition photos contextualized the space.

Figure 1

Photos from the exhibition and attributions made



Uspol'zovaniye izobrazheniy i teksta razresheno na bezopasnykh usloviyakh.
Uspol'zovaniye izobrazheniy i teksta razresheno na bezopasnykh usloviyakh.
Uspol'zovaniye izobrazheniy i teksta razresheno na bezopasnykh usloviyakh.
Uspol'zovaniye izobrazheniy i teksta razresheno na bezopasnykh usloviyakh.
Uspol'zovaniye izobrazheniy i teksta razresheno na bezopasnykh usloviyakh.

The announcement teaser can be seen at:
https://www.youtube.com/watch?v=pLmobPe_Ov8&feature=youtu.be

Figure 2

Teaser of the media project



Figure 3

Catalog of the exhibition



Figure 4

Preparatory speech for the conference

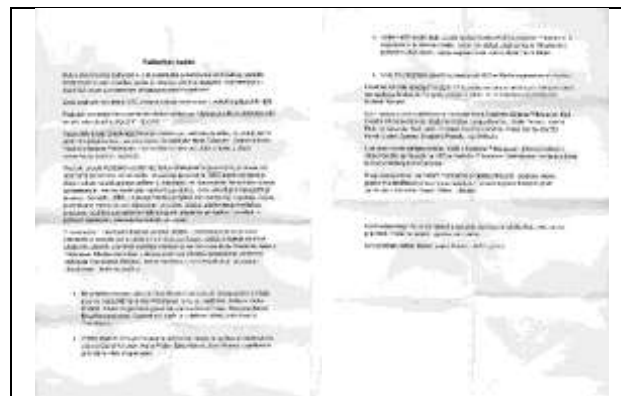


Figure 5

Announcement articles about the media project in local newspapers and social network (Facebook)



Figure 6

Invitation card and poster for the exhibition and announcement on the electronic portal



Figure 7

Detail from an interview with a TV station



Figure 8

Pictures from the exhibition



Figure 9

Effects of the exhibition (costumes)



Figure 10

Ethnic performance of singers



4. Research and results

Research with the purpose of obtaining relevant data was conducted on a sample of students from the Čakovec School of Construction, students in the fourth grade of the Media Technician profession. The research was conducted using the survey method. Students of both sexes were included in the research sample. The measured indicators are the following:

1. motivation
2. working atmosphere
3. communication
4. integration
5. acquisition of new knowledge
6. own engagement
7. self-evaluation
8. curiosity
9. own solutions
10. resourcefulness

In addition to the basic goal, the survey also wanted to obtain information about specific goals:

- do students feel a qualitative shift in creativity in their work
- do the students react to this way of working
- is there a possibility of showing student potential in this kind of environment
- whether students feel a sense of progress
- are the goals achievable in this type of teaching?

The answers to the questions were obtained using the method of an anonymous survey. The survey was conducted online on a sample of 11 4th-grade students, directed by a media technician. The aim of the survey was to find out how satisfied the students are with the quality of teaching project. The students could rate the lessons from 1-5 based on the opposite descriptions. When researching attitudes, a Lickert scale was used in which respondents expressed their subjective agreement with the stated statements. The scale consisted of 5 degrees (1- I do not agree at all; 2- I do not agree; 3- I do not know; 4- I agree; 5- I completely agree). The data obtained from the survey were processed and analyzed by determining the distributions and frequencies of the responses. The MaxStat software package was used for data analysis.

Table 1

Quantitative analysis

ORDER. NO.	INDICATORS	AVERAGE GRADE	STANDARD DEVIATION	COEFFICIENT OF VARIATION (%)
1.	motivation	3.9	1.03	12.78
2.	working atmosphere	4.6	0.70	9.23
3.	communication	4.0	1.25	4.18
4.	integration	3.8	1.03	22.11
5.	acquiring new knowledge	4.8	0.42	6.22
6.	own commitment	4.5	0.71	9.23

7.	self-evaluation	4.1	0.92	11.32
8.	inquisitiveness	4.5	0.97	10.46
9.	own solutions	4.7	0.48	5.19
10.	resourcefulness	4.1	0.32	5.12

Very high grades show the success of the project-based teaching method. The indicators, acquisition of new knowledge 4.8 ($\sigma=0.42$; $V=6.22$), own solutions 4.7 ($\sigma=0.48$; $V=5.19$) and work atmosphere 4.6 ($\sigma=0, 72$; $V=9.23$).

Student's word:

"I'm glad that we were able to process the teaching contents independently. This way allows me to better remember what I learned. I like the approach when each student gets their assignment and tackles the topic in their own way. I consider this way of working better than the one in class."

L. O., 17 years old

"I don't like teaching in class. This way of working is boring to me. I like to work in a team and present what I know and what I have learned. I am more reserved by nature, and this way of working allows me to show my abilities."

L. H., 17 years old

"I like that the teacher is not serious like in class. Students and the teacher should agree on topics in class every time. I like to express my opinion and I like to stand behind it. In class, the teachers greet me stiffly and sometimes I don't dare to ask what I don't understand. I want all subjects to have activities like this."

M. P. 17 years old

5. Conclusion

The results showed interest in the project, and they became active participants in the learning process. They enjoyed working in groups, which is a good framework for future teaching and learning.

Reactions to the activities in the project were extremely positive because the teaching content was presented to the students in an interesting and adapted multimedia way. In encouraging students to create and express new ideas, a teaching atmosphere was created that encouraged self-confidence. Planned activities were planned in this way and students connecting with each other through tasks created a feeling of trust, which was the starting point in unleashing their creative potential.

In the teaching process, it is very important to encourage students to express their ideas and thereby teach them communication skills, independent thinking, cooperation, tolerance, and teamwork. In such an environment, the teacher has various methods at his disposal in order to bring the students closer to the set goals and teaching content and to encourage them to debate and discuss.

Such an approach makes it possible to broaden the horizons of students, and multimedia technology encourages more meaningful and better learning and permeates the educational arena where teachers teach and students learn in a different way.

6. Literature

- Bedi, K. (2015) Project-based learning: Students (and teachers) as authors / co-authors of interactive multimedia educational content (Space Teacher), MIPRO 2015, Pages 956-960.
- Du, X., & Han, J. (2016). A Literature Review on the Definition and Process of Project-Based Learning and Other Relative Studies. *Creative Education*, 7(07), 1079.
- James, M. (2015) Managing the Classroom for Creativity. *Creative Education*, 6, 1032-1043. doi: 10.4236/ce.2015.610102.
- Pecheanu, I. S. E., & Tudorie, C.: (2015), Initiatives Towards an Education for Creativity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5 May 2015, Pages 1520-1526.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., de Camargo, D., Vestena, C. L. B., de Freitas, S. P., de Oliveira Machado Barby, A. A. & Santinello, J. (2017). The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. *Online Submission*, 8(1), 131-141. doi: 10.4236/ce.2017.81011.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1, 166-169. doi: 10.4236/ce.2010.13026.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Simon and Schuster.
- Tsurusaki, B. K., Tzou, C., Conner, L. D. C., & Guthrie, M. (2017). 5th-7th Grade Girls' Conceptions of Creativity: Implications for STEAM Education. *Creative Education*, 8(02), 255. doi: 10.4236/ce.2017.82020.
- Vlada RH (2016), MZOŠ, Cjelovita kurikularna reforma, Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta – Informatika, veljača, 2016., preuzeto s <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Informatika.pdf> [pristupano 29.8.2022.].

Contact information

Krunoslav BEDI, Ph.D., of Information Sciences. Since 1994, he has worked as a Computer Science teacher at School of Building and Crafts. He is engaged in scientific work in the field of e-learning with the application of new information and communication technologies, and the use of multimedia in teaching. He is the author of about thirty scientific and professional articles. He writes prose texts and poetry.

Matija VARGA, Ph.D., Assistant professor. Scientific Associate. University North. Koprivnica. Tel.: 040; 543-013. Mobile 098;303-421. E-mail: maavarga@gmail.com. He is also an external associate at the Baltazar Zaprešić Polytechnic, and since 2014, he has worked as a Computer Science teacher at School of Building and Crafts.

Razvijanje podjetniških kompetenc: Vloga mentorja pri razvoju podjetniških kompetenc mladih v srednji šoli in posredni vpliv na razvoj identitete posameznika

Developing Entrepreneurial Competencies: The Role of a Mentor in the Development of Entrepreneurial Competences of Young People in Secondary School and the Indirect Influence on the Development of an Individual's Identity

Danijela Erenda

*Srednja elektro šola in tehniška gimnazija, Šolski center Novo mesto
danijela.erenda@sc-nm.si*

Povzetek

Gospodarski razvoj in globalizacija, rastoči trg interneta stvari, dostopnost do informacij, vedno več podatkov skupaj s hitrim tehnološkim razvojem, so zadnja desetletja v veliki meri vplivali na razvoj podjetništva tako po svetu kot pri nas. Če je nekoč veljalo, da so podjetniki odrasle osebe, ki v svet podjetništva vstopajo po zaključenem izobraževanju, po možnosti z delovnimi izkušnjami, z jasno vizijo in ciljem, se je ta meja v zadnjem desetletju ali dveh premaknila mnogo nižje. Osnovnošolci in srednješolci v vlogi podjetnikov niso več zgolj izjeme. Podjetništvo postaja vedno bolj agilno, ne zahteva podrobnega poznavanja posameznega področja, specifičnih strokovnih znanj ali začetnega kapitala, trg pa je z uporabo interneta in socialnih omrežij v domu vsakogar. Pri iskanju novih rešitev, ki podpirajo reševanje problemov sodobnega sveta, se podjetniški svet nemalokrat ozira na poglede in razmišljanja mladih, ki skoraj praviloma v svet podjetništva vstopajo s pomočjo mentorjev. Ti jim s svojim znanjem, mrežo povezav in komunikacijskimi sposobnostmi lahko pomagajo pri uresničevanju lastnega potenciala. Menimo, da je vloga mentorja v procesu razvijanja podjetniških kompetenc mladih ključni člen, ki v večini primerov lahko spremeni povprečno idejo srednješolca v podjetniško priložnost prihodnosti, mladim pa ponudi nadgradnjo klasičnega izobraževalnega programa, saj dobijo priložnost učenja na realnih primerih, razvijajo podjetniške kompetence in gradijo samozavest.

Ključne besede: kompetence, mentor, motivacija, podjetništvo.

Abstract

Economic development and globalization, the growing Internet of Things market, access to information, more and more data, together with rapid technological development, have greatly influenced the development of entrepreneurship both in the world and in our country in recent decades. If it was once considered that entrepreneurs are adults who enter the world of entrepreneurship after completing education, preferably with work experience, with a clear vision and goal, this boundary has moved much lower in the last decade or two. Elementary school and high school students are no longer just exceptions in the role of entrepreneurs. Entrepreneurship is becoming more and more agile, it does not require detailed knowledge of a particular field, specific expertise or initial capital, and the market is in everyone's home with the use of the Internet and social networks. In the search for new solutions that support solving the problems of the modern world, the entrepreneurial world often looks at the views and thoughts of young people, who almost as a rule, enter the entrepreneurial world with the help of mentors. With their knowledge, network of connections and communication skills, they can help them realize their own potential. We believe that the mentor's role in the process of developing the entrepreneurial competences of young people is a

key element that, in most cases, can transform a youth's average idea into an entrepreneurial opportunity of the future, and offer young people an upgrade from the classic educational program, as they get the opportunity to learn from real cases, develop entrepreneurial skills competences and build self-confidence.

Keywords: competences, entrepreneurship, mentor, motivation.

1. Uvod

Na področju izobraževanja, mentorstva, vzgoje in tutorstva mladih srečamo različne vloge, kot so učitelji, mentorji, vzgojitelji in tutorji, pri čemer vsaka izmed teh vlog določa drugačen pristop in namen pri delu z mladimi. Da bi razumeli vloge učitelja in mentorja je najprej potrebno pojasniti razliko med njima.

Učitelj je posameznik, ki se ukvarja s podajanjem znanja učencem, mentor pa posameznik z izkušnjami na določenem področju, ki v odnosu do učenca deluje kot njegov svetovalec. Učitelje praviloma srečujemo v formalnih oblikah izobraževanja, pri čemer podajajo učencem nova znanja v obliki informacij in podatkov, ker pa šole delujejo kot vzgojno-izobraževalne ustanove, se **tradicionalna vloga učitelja razširja tudi na oblikovanje učencev** v »dobre« državljanke. Vloga mentorja pa se v osnovi precej razlikuje od vloge učitelja, saj mentorji delujejo kot svetovalci učencem ali mentorirancem pri čemer mentor deluje iz svojih izkušenj s katerimi vodi in usmerja mentoriranca. Mentorstvo je ena od oblik interakcije za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih (Rhodes J. E., 2002). Delovanje mentorjev se v izobraževalnih ustanovah pojavlja zgolj v specifičnih situacijah, ki omogočajo nadgradnjo učnemu procesu in uporabo pridobljenega znanja na praktičnih primerih. Primeri takšnih situacij so izvenšolske in obšolske dejavnosti, ki učencem ponujajo možnost razvoja lastnega potenciala.

1.1 Ustvarjalni laboratoriji

Inovacijski centri oziroma ustvarjalni laboratoriji, ki delujejo pod okriljem šol in razvojnih ter podjetniških organizacij, mladim ponujajo okolje, kjer lahko praktično uporabijo svoja znanja in ob pomoči mentorjev udeležijo svoje razvojno-znanstvene in podjetniške potenciale.

V Sloveniji deluje zelo razširjena in uspešna mreža takšnih laboratorijev, t.j. FabLab Slovenija, ki vključuje okoli trideset ustvarjalnih laboratorijev. Poleg omenjenih obstajajo tudi individualni laboratoriji posameznih šol in podjetij.

Šolski center Novo mesto deluje na področju obšolskih dejavnosti predvsem z dvema velikima projektoma. To sta Multimedija in SCiDROM MakerSPACE, kjer strokovna znanja in podpora delovnemu in učnemu procesu zagotavljajo mentorji. Projekt Multimedija omogoča video pretoke v živo, produkcije športnih in kulturnih dogodkov, snemanje šolskih dogodkov in intervjujev ter spoznavanje in uporabo novih AV tehnologij. Inovacijski center SCiDROM MakerSPACE učencem omogoča multidisciplinarno sodelovanje po modelu odprtega inoviranja in deluje v mreži partnerskih institucij ter medsektorskih povezovanj. S sodobnim izdelovalnim laboratorijem, SCiDROM zagotavlja spodbudno okolje za izvedbo projektov, ki rešujejo različne tehnične in podjetniške izzive. Namenjen je mladim, ki spoznavajo in se navdušujejo nad novimi tehnologijami ter opremo, ustvarjalcem, ki v MakerSPACE okoljih razvijajo svoje ideje v prototipe ter vsem s podjetniškimi idejami, da le te realizirajo v največji možni meri ob podpori mentorjev.

1.2 Podpora mladim podjetnikom in spodbujanje podjetništva med mladimi

V Sloveniji deluje več javnih agencij za spodbujanje podjetništva in inovativnosti. Nekatere so: SPIRIT Slovenija, regionalne razvojne agencije, kot so Razvojni centri, BSC Kranj, RA Sotla, Mariborska razvojna agencija, in druge. Njihov glavni namen je skrb za prepoznavanje, podpiranje in razvoj malih podjetij in samostojnih podjetnikov.

Poleg teh je s strani Republike Slovenije financiran in postavljen portal SPOT, ki je namenjen tako potencialnim kot obstoječim podjetnikom in ponuja elektronske storitve, storitve podjetniškega poslovanja, storitve podjetniškega informiranja in usposabljanja ter obogaten nabor storitev s področja internacionalizacije in tujih investicij (Ministrstvo za javno upravo Republike Slovenije, 2022).

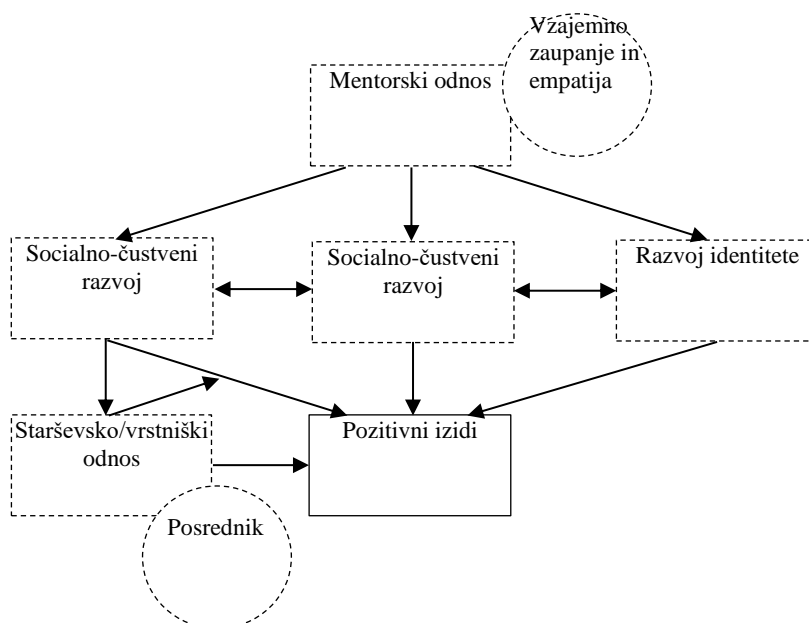
Za lažjo registracijo podjetja, urejanje osnovnih podatkov podjetij in poslovanje sta na voljo Agencija RS za javnopravne evidence in storitve AJPEŠ in eDavki, ki je del sistema za elektronsko davčno poslovanje. Podpora oziroma poziv mladim podjetnikom, inovatorjem in raziskovalcem pa ni nudena zgolj s strani javnega sektorja. Številna podjetja mlade poskušajo privabiti, da se vključijo v del njihove poslovne zgodbe v različnih oblikah, kot so ogledi prostorov podjetij in delovnih procesov, priprava različnih predavanj, v tehnoloških podjetjih pa celo z vključevanjem v njihove tehnološke in inovacijske centre ter z izzivi v obliki natečajev.

1.3 Vloga mentorja pri izgradnji identitete mladega podjetnika

Mentorstvo mladih zajema številne pozitivne aspekte pri razvoju mentorirancev. Model mentorstva mladih, ki temelji na modelu Grossmana in Rhodesa (Grossman in Rhodes, 2002) ter Rhodesa in DuBoisa (Rhodes in DuBois, 2008) (slika 1), predstavlja uporaben model mentoriranja mladih, ki po Shittuju jasno opredeljuje procese in pogoje, potrebne za razumevanje učinkov mentorskega odnosa do mladih. Natančneje, trdi celo, da lahko podjetniško mentorstvo vpliva na podjetniške namere mladih skozi tri procese: socialno-emocionalni razvoj, kognitivni razvoj in razvoj identitete (Shittu, 2017).

Slika 1

Model mentorstva mladih poenostavljen in prerisan modelu po Rhodes in DeBois



Rhodes, J. E., in DuBois, D. L. (Avgust 2008). *Current Directions in Psychological Science* 17.4. *Mentoring Relationships and Programs for Youth*, str. 254-258.

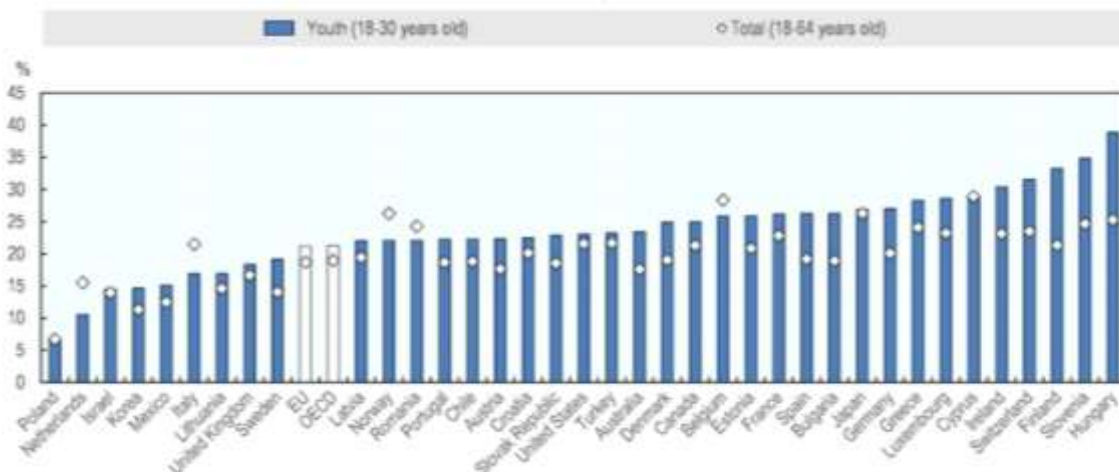
Avtorja izpostavljata, da odnos med mentorjem in mentorirancem (v nadaljevanju mentorskim parom), ki je obogaten z druženjem, empatijo, skrbjo in pozornostjo lahko poveča možnosti, da se mladi mentoriranci naučijo komunicirati, delovati, reagirati, sodelovati in interpretirati čustva drugih. Na podlagi teh izkušenj se mentoriranec nauči sprejemati poslovne odločitve. Posledično naj bi izpostavljenost mentoriranca skrbi in druženju, skozi mentorski proces, pomembno vplivala na njegovo namero, da postane podjetnik.

Teorija optimalne razlikovalnosti trdi, da si ljudje želijo biti povezani s skupinami, ki jim omogočajo optimalno ravnotežje med potrebo po pripadnosti in potrebo po razlikovanju (Brewer in Gardner, 1996). »Občutek pripadnosti« se v kontekstu mladih podjetnikov mentorirancev nanaša na občutek, da pripadajo skupini odraslih oseb, ki s podjetništvom zadoščajo potrebam po samostojnosti, uspehu, lastnemu razvoju na eni strani in potrebam ali željam učiteljev, staršev, mentorjev na drugi strani in na ta način prejemajo potrditve za svoje delovanje. Ta vloga ljudem zagotavlja avtonomijo (Kuratko in Hodgetts, 1998), ki jim omogoča večji vpliv na razvoj njihovega podviga in na splošno večji nadzor nad svojim življenjem (Kolvereid, 1996).

Tezo o potrebi po pripadnosti mladih podjetnikov (18-30 let) podkrepijo tudi statistični podatki, saj kažejo, da le ti pogosteje kot starejši, ustanavljajo podjetja v skupinah oz. kot soustanovitelji. Med državami Evropske unije se Slovenija, med leti 2014 in 2018, uvršča v statistični vrh držav, v katerih mladi ustanavljajo podjetja v skupinah (slika 2) (GEM, 2022).

Slika 2

Prikaz odstotka podjetij po državah EU, ki so podjetniško pot pričeli v skupinah



Global Entrepreneurship Monitor (2019), *Special tabulations of the GEM survey 2014-18*.

Glede na obseg in kompleksnost nalog, ki jih morajo mladi podjetniki opravljati, lahko z gotovostjo trdimo, da v procesu osvajanja novih znanj in postopkov, kot tudi izgradnji poklicne in osebne identitete, bolj kot kdo drug, potrebujejo mentorje. Mentorji lahko olajšajo učni proces s pretvorbo lastnega znanja v obliko, ki je združljiva z znanjem njihovih mentorirancev, (Morrison in Bergin-Seers, 2002) vplivajo na njihov razvoj in postanejo pozitivni vzorniki svojim mentorirancem.

1.4 Mentorski odnos

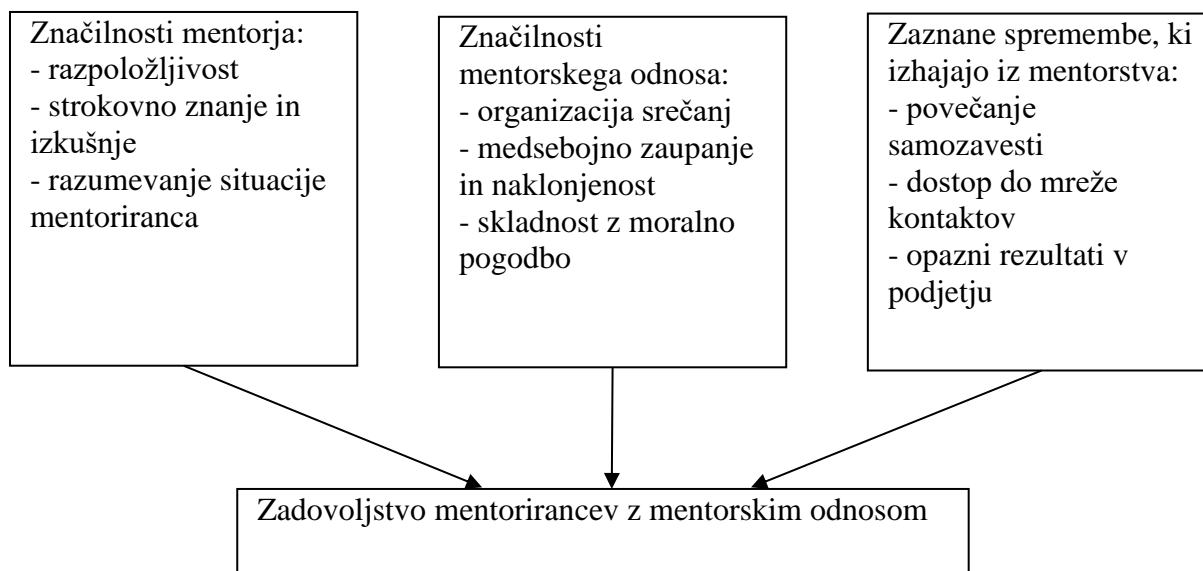
Uspešen mentorski odnos je kompleksna struktura, ki na eni strani zahteva mentorja z ustreznim znanjem, izkušnjami, mrežo stikov, pedagoškimi veščinami, občutkom za delo z mladimi in ne nazadnje komunikacijskimi sposobnostmi, na drugi strani pa mora biti mentoriranec, ki je za mentorstvo dovzeten, če naj bo odnos uspešen.

V svojem članku na temo zadovoljstva z mentorstvom podjetnikov začetnikov St-Jean in Audet povzemata Mullen (Mullen, 1994), ki poudarja, da je treba pri ocenjevanju uspešnosti mentorskega odnosa upoštevati lastnosti mentorja. Nadalje avtorja povzemata, da mladi podjetniki, vključeni v mentorski program, cenijo splošne nasvete mentorjev o poslovnih zadevah (Deakins, Graham, Sullivan in Whittam, 1998), vendar so kritični do dejstva, da njihovi mentorji včasih nimajo posebnega strokovnega znanja ali da so njihovi nasveti včasih prepozni, zaradi njihove omejene razpoložljivosti. Druga študija je ugotovila, da sta empatija in sposobnost poslušanja pomembni v odnosu mentorskega para (Sullivan, 2000) (St-Jean in Audet, 2009).

Na podlagi teh dejstev lahko sklepamo, da imajo značilnosti mentorja v odnosu do mentorirancev ključno vlogo. V literaturi so izpostavljeni številni dejavniki, ki povezujejo pozitivno izkušnjo mladega podjetnika z mentorstvom v procesu nastajanja podjetja. St-Jean in Audet sta oblikovala konceptualni okvir dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo mentorirancev v mentorskih odnosih (slika 3).

Slika 3

Konceptualni okvir dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo mentorirancev v mentorskih odnosih



Povzeto po: St-Jean, E., in Audet, J. (2009). Factors Leading to Satisfaction in a Mentoring Scheme for Novice Entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (1), 148-161.

2. SWOT analiza

Kritičen pregled kompleksne mentorske strukture, ki temelji na odnosu mentorskega para, je predstavljen s SWOT analizo, ki vzame pod drobnogled njegove prednosti, slabosti, priložnosti ter nevarnosti.

Prednosti prisotnosti mentorjev v procesu oblikovanja mladih podjetnikov so nesporne in v veliki meri vplivajo na uspeh mladega podjetnika (Tabela 1).

Tabela 1

Prednosti sodelovanja mladih podjetnikov z mentorji

Prednosti	Opombe
1. Pridobivanje izkušenj	1. Na področjih podjetništva, kjer mladi učenci mentoriranci nimajo dovolj znanja, da bi v celoti izpeljali posamezne razvojne faze, imajo mentorji s svojim znanjem in izkušnjami ključno vlogo. Mentoriranci lahko v mentorskem paru dokaj hitro napredujejo, kljub pomanjkljivemu znanju in izkušnjam.
2. Večje možnosti za uspeh	2. Raziskave in ankete dokazujejo, da je za uspeh pomembno imeti mentorja. V raziskavi vodstvenega mentorstva iz leta 2013 (Stanford GSB Center for Leadership Development; Rock Center for Corporate Governance at Stanford; The Miles Group, 2013) je 80 odstotkov izvršnih direktorjev izjavilo, da so prejeli neko obliko mentorstva.
3. Razvoj identitete	3. Samozavest je zelo pomembna za uspeh podjetnikov. Poročilo portala The Telegraph (Furness, 2012) iz leta 2014 je razkrilo, da visoka samozavest znatno prispeva k kariernemu uspehu – bolj kot talent in kompetence. Mentorji imajo sposobnost pomagati mladim podjetnikom, da izkoristijo svojo samozavest in vidijo vsak izziv kot priložnost. (Eugenio, 2016)
4. Učenje mehkih veščin in spodbuda	4. Zelo verjetno je, da bo imel mladi podjetnik z zrelim in uspešnim mentorjem ob sebi, večji nadzor nad svojimi čustvi. Poleg tega se bo lažje spopadal z neuspehi, saj breme le teh lahko deli z mentorjem.

Kot glavni slabosti mentorskega odnosa se kažeta prekomerna odvisnost mentoriranca od mentorja ter pomanjkanje mentorjevega časa v mentorskem programu (Tabela 2).

Tabela 2*Slabosti v odnosu mentor – mentoriranec*

Slabosti	Opombe
1. Prekomerna odvisnost	1. Potencialni izziv v mentorskem paru je, da mentoriranec postane preveč odvisen od svojega mentorja. Pošiljanje sporočil za vsako odprto vprašanje in poraba časa, ki presega dogovorjeni obseg, lahko vodijo do nezadovoljstva mentorjev in posledično preprečijo uspeh mentorskega programa. (Prince, 2021)
2. Pomanjkanje časa	2. Zaradi pomanjkanja mentorjevega časa je lahko ogrožen mentorski odnos.

Priložnosti mentorskih programov se kažejo na več nivojih, od boljnih možnosti za prepoznavnost mladih mentorirancev, do pridobivanja izkušenj in spretnosti (Tabela 3).

Tabela 3*Priložnosti, ki izhajajo iz relacije mentor – mentoriranec*

Priložnosti	Opombe
1. Prepoznavnost	1. Mentor lahko pomaga pri izgradnji poklicne mreže mentoriranca. Ko mentoriranec opredeli poklicne ali osebne cilje, jih lahko mentor poveže s potencialnimi priložnostmi ali posamezniki, ki mu lahko pomagajo. (Birt, 2022)
2. Izboljšanje spretnosti	2. Poslovni mentorji so zainteresirani za razvoj poslovnih veščin pri mladih podjetnikih, tako da jim ponudijo bogastvo svojega znanja in izkušenj.

Mentorske relacije s seboj prinašajo tudi pasti, ki jih nikakor ne gre zanemariti in zahtevajo obravnavo in spremljanje (Tabela 4).

Tabela 4*Nevarnosti, ki izhajajo iz relacije mentor – mentoriranec*

Nevarnosti	Opombe
1. Pomanjkanje zavzetosti	1. Pri delovanju v mentorskem paru je pomembno zavedanje, da je mentorstvo namenjeno osebnemu razvoju mentoriranca in ne drugi delovni nalogi. Pomembna je odprta komunikacija.
2. Slaba komunikacija	2. To se lahko nanaša na pričakovanja, cilje, namere, težave ali preprosto natrpan urnik. Jasna komunikacija pomaga ohranjati tekoč mentorski odnos in ustvarja močnejšo vez v mentorskem paru. Težko je razviti ustrezen mentorski odnos, če komunikacije ni.

3. Nerealna in neuskrajana pričakovanja	3. Če mentor ali mentoriranec od drugega pričakuje preveč ali premalo, lahko to povzroči težave v razmerju. Začetek mentorskega programa zahteva odkrit in iskren pogovor o tem, kakšna so pričakovanja od posameznih srečanj in odnosa kot celote.
---	---

3. Zaključek

Vključevanja mentorja v zgodnji fazi razvoja mladega podjetnika lahko odigra ključno vlogo tako pri uspehu podjetja kot tudi pri osebnem razvoju mentoriranca. Kot je prikazano skozi vsebino članka vloga mentorja presega vlogo učitelja in pomaga mentorirancu, da razvije podjetniške spretnosti, nadgradi osebne lastnosti in pridobi potrebno samozavest, ki je podjetnikom nujno potrebna.

Strukturirani mentorski programi namenjeni mladim podjetnikom so podporni stebri uspešnih podjetnikov, ki v družbi odražajo mentaliteto širše skupnosti ali celo države. V Sloveniji imajo mladi podjetniki na voljo veliko mehanizmov, ki izboljšujejo njihove možnosti za uspeh, mentorski programi pa med vsemi verjetno zagotavljajo najvišjo stopnjo uspeha med neizkušenimi mladimi podjetniki. Če lahko te procese v kakršnikoli obliki ponudimo mladim s podjetniškimi ambicijami, bo to zagotovo vplivalo na njihov nadaljnji poklicni razvoj.

4. Literatura

- Birt, J. (Avgust 2022). *24 Reasons Why Mentorship Is Important for Mentee and Mentor*. Pridobljeno iz Career Guide: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/why-is-a-mentor-important>
- Brewer, M. B., in Gardner, W. (Julij 1996). Journal of personality and social psychology, 71.1. *Who Is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations*, str. 83-93.
- Deakins, D., Graham, L., Sullivan, R., in Whittam, G. (1998). New venture support: an analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(2), 151-161.
- Eugenio, S. (Avgust 2016). *7 Reasons You Need a Mentor for Entrepreneurial Success*. Pridobljeno iz Entrepreneur: <https://www.entrepreneur.com/leadership/7-reasons-you-need-a-mentor-for-entrepreneurial-success/280134>
- Furness, H. (Avgust 2012). *Key to career success is confidence, not talent*. Pridobljeno iz The Telegraph: <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/9474973/Key-to-career-success-is-confidence-not-talent.html>
- GEM. (November 2022). *GEM - Global Entrepreneurship Monitor*. Pridobljeno iz <https://www.gemconsortium.org/>: <http://dx.doi.org/10.1787/888934065665>
- Grossman, J. B., in Rhodes, J. E. (April 2002). American Journal of Community Psychology 30.2. *The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships*, str. 199-219.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of Employment Status Choice Intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 21(1), 47-58.
- Kuratko, D. F., in Hodgetts, M. (1998). *Entrepreneurship: A Contemporary Approach*. Fort Worth: Dryden Press.

- Ministrstvo za javno upravo Republike Slovenije. (Oktober 2022). *SPOT*. Pridobljeno iz SPOT, SLOVENSKA POSLOVNA TOČKA: <https://spot.gov.si/sl/portal-in-tocke-spot/predstavitev-sistema-spot/>
- Morrison, A., in Bergin-Seers, S. (2002). Pro-growth small businesses: learning 'architecture'. *Journal of Management Development*, 21(5/6), 388-405.
- Mullen, E. J. (1994). Framing the Mentoring Relationship as an Information Exchange. *Human Resource Management Review*, 4(3), 257-281.
- Prince, A. (Avgust 2021). *Top Mentoring Challenges and How to Overcome Them*. Pridobljeno iz Guider: <https://www.guider-ai.com/blog/top-mentoring-challenges>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., in DuBois, D. L. (Avgust 2008). Current Directions in Psychological Science 17.4. *Mentoring Relationships and Programs for Youth*, str. 254-258.
- Shittu, A. I. (May 2017). IDS Bulletin: Transforming development knowledge: 48.3. *Promoting Youth Entrepreneurship*., str. 141-154.
- Stanford GSB Center for Leadership Development; Rock Center for Corporate Governance at Stanford; The Miles Group;. (2013). 2013 EXECUTIVE COACHING SURVEY.
- St-Jean, E., in Audet, J. (2009). Factors Leading to Satisfaction in a Mentoring Scheme for Novice Entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (1), 148-161.
- Sullivan, R. (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6(3), 160-175.

Kratka predstavitev avtorice

Danijela Erenda je diplomirana inženirka računalništva in informatike, ki poučuje teoretične predmete računalništva na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji Šolskega centra Novo mesto. Njene pretekle zaposlitve so bile v IT sektorju in na področju vodenja, kjer je pridobila izkušnje, ki ji omogočajo, da poleg poučevanja deluje tudi kot mentorica SCiDROM MakerSPACE tehnološkega laboratorija Šolskega centra Novo mesto in je aktivna sodelavka na mednarodnih projektih. Leta 2019 je bila mentorica podjetniške skupine UniBill, ki je v skupini srednjih šol, zmagala na državnem tekmovanju mladih podjetnikov Popri in istega leta na mednarodni olimpijadi Genius Olympiad, postala absolutni zmagovalec v poslovni kategoriji.

Prebujanje kompetenc podjetništva pri osnovnošolcih

Awakening Entrepreneurial Competencies in Primary School Students

Gordana Budimir

*Osnovna šola Draga Kobala Maribor
gordana.budimir@osdk.si*

Povzetek

Sposobnost posameznika za uresničevanje lastnih zamisli, podkrepljena z njegovim znanjem, zmožnostmi, veščinami in motivacijo, je ključ do razvoja kompetenc podjetništva. Prebuditi ustvarjalnost, spustiti na plan inovativnost, usmeriti sposobnost načrtovanja in vodenja dejavnosti, spremljanja in vrednotenja dosežkov ter pri tem dopustiti zmožnost sprejemanja tveganj, učenja iz napak nas vse bolj spodbuja k organizaciji in izvedbi interdisciplinarnega didaktičnega pristopa k pouku že v najzgodnejšem osnovnošolskem obdobju. Pomemben vidik, a za izvedbo v šoli ne najpreprostejši, saj vemo, da je razred skupek oseb z različnim naborom veščin, osebnostnih vrednot, vzorcev razmišljanja, različno motivacijo in izkušnjami. Kako torej ustvariti aktivno, spodbudno in sodelovalno okolje, v katerem bo svojo idejo brez omejitev pogumno razvijal sleherni izmed prisotnih učencev? V prispevku je predstavljeno, kako s prebujanjem posameznih kompetenc podjetništva pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja vzpodbudili njihovo lastno kreativnost in ustvariti kakovostne didaktične pripomočke za učenje in utrjevanje poštevanke, ki z vključevanjem gibanja in aktivne igre, pripomorejo k učinkovitejšemu usvajanju znanja.

Ključne besede: didaktični pristop, kompetence podjetnosti, spodbudno učno okolje, ustvarjalnost.

Abstract

The ability of an individual to realise his or her own ideas, supported by his or her knowledge, abilities, skills and motivation, is the key to the development of entrepreneurial competences. To awaken creativity, to bring innovation to the fore, to focus the ability to plan and manage activities, to monitor and evaluate achievements, while allowing the capacity to take risks, to learn from mistakes, increasingly encourages us to organise and implement an interdisciplinary didactic approach to teaching from the earliest years of primary school. An important aspect, but not the easiest to implement in school, knowing that a classroom is a collection of people with different skill sets, personal values, thinking patterns, motivations and experiences. So how do we create an active, stimulating and collaborative environment where every student present can boldly develop his or her idea without constraints? The paper presents how to stimulate the first educational period pupils creativity by awakening their individual entrepreneurial competences and how to create high-quality didactic tools for learning and consolidating counting, which, by incorporating movement and active play, help to make the acquisition of knowledge more effective.

Keywords: creativity, didactic approach, entrepreneurial competences, stimulating learning environment.

1. Uvod

Stoletja so minila od začetnih poskusov poučevanje povezati z raziskovanjem in ne le s prenašanjem znanja iz učitelja na učenca. Poučevanje bi moralo temeljiti na aktivnostih učencev in načinih, kako lahko učenci z raziskovanjem pridobijo znanje (Dewey, 1899).

Zavedanje o pomenu kakovostnega in trajnega znanja je izhodišče za podjetnost, ki deluje na vseh področjih učenja in poučevanja ter je ključnega pomena za opustitev vzorcev, po katerih učimo, kot so nekoč učili nas.

Tradicionalne oblike poučevanja (poslušaj, sedi, piši) bi morale v sodobno zasnovanem učnem procesu prepustiti prostor aktivnim oblikam poučevanja, s pomočjo katerih bi učenci prevzeli izkustveno, raziskovalno vlogo. Zaradi strahu pred izgubo učiteljevega nadzora v razredu, se aktivne oblike poučevanja še vedno ne aplicirajo v dovolj širokem obsegu, kljub temu, da so naletele na pozitiven odziv učiteljev in učencev. Sam potek dogajanja med poukom je nepredvidljiv. Med učenci hitro pride do nesoglasij ali spontanih trenutkov zabave, kar pa lahko usmeri učni proces v področje, ki je učitelju manj obvladljivo.

Trenutni šolski sistem podjetnosti še ne razvija dovolj. Pogosto jo celo nezavedno zavira. Ustvarjen je bil v drugačnih časih. V časih, ko je moral slediti drugim potrebam, in sicer vzgajanju marljivih, poslušnih delavcev za delo v tovarnah.

Ravnateljica mednarodne šole IES Ljubljana Katharine Knott prepogosto slabost javnih šol pojasnjuje takole: "Sistem javnih šol je ustvarjen na podlagi veččin za 19. stoletje, za delavce v tovarnah; za ljudi, ki naj ne bi razmišljali in delali stvari drugače, temveč eno in isto stvar ponavljali spet in spet. Ustvarja otroke, ki ne sprašujejo, in delajo, kar se jim naroči. Vendar to ni tisto, kar danes potrebujejo otroci." (Knott, 2018, str. 1).

Že John Dewey je leta 1938 (Gilbertson, Bates, Siklander in Ewert, 2022) izkustveno učenje opisal kot metodo, filozofijo in prepričanje. Pravi, da je »izkustveno učenje ob avtentični izkušnji. Od učitelja zahteva znanje, pripravo in strukturiranje učne enote. Izkustveno učenje ni le učenje zunaj učilnice, je tudi izziv, ki zahteva znanstveni pristop. Vloga učitelja pri izkustvenem pouku je zagotavljanje izkušenj ter preprečevanje napačnih predstav.«

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika najdemo razlago, da je izkustvo opredeljeno kot spoznavanje, ki temelji na čutnem. Pomembno je torej, da aktivnost, ki se je lotimo, opravimo z lastnimi rokami (SSKJ, 2014).

Učenci naj bi s kritičnim pristopom ob učiteljevem spodbujanju raziskovali, razmišljali o usvojenih ciljih, poročali o svojih odkritjih in vrednotili svoje znanje. Izkustveno učenje s pomočjo katerega iščemo nove informacije zagotovo pomaga k trajnejši zapomnitvi slišane.

Zavedati se je potrebno, da učenje na tak način razvija učenčevo odgovornost za lasten uspeh, spodbuja intelektualni razvoj in navaja na učenje za vse življenje. Učitelj poleg svoje primarne vloge prevzema tudi vlogo tutorja in zagotavlja podporo pri procesu učenja. Učitelj načrtuje naloge tako, da od učenca zahtevajo kritično razmišljanje, in postavlja vprašanja, katerih odgovor zahteva refleksijo lastnega znanja.

Učenci odkrivajo nova spoznanja na osnovi različnih eksperimentalnih aktivnosti, med seboj sodelujejo, se usmerjajo, dogovorijo se za način vodenja in nadzor dela. Veljavnost svojih odkritij preverijo z uspešnim rezultatom.

Sprejetje evropskega okvira podjetnostnih kompetenc (EntreComp) pomeni verjeti, da se lahko vsi naučimo postati bolj podjetni. Pomeni tudi, da ko postajamo bolj podjetni lahko

ustvarimo večjo vrednost za druge. Pomeni verjeti, da podjetništvo ni samo ustvarjanje uspešnega podjetja, temveč je kompetenca, ki nam omogoča izboljšanje okolja, v katerem živimo.

Najprej si moramo odgovoriti na vprašanje, kaj sploh je podjetnost. V najširšem pomenu besede je to lastnost, značilnost podjetnega človeka (SSKJ, 2014). V šolskem prostoru pa jo definiramo kot ustvarjalnost ali razmišljanje o novih načinih dela, pomembnih za učenje in poklicno napredovanje. V publikaciji *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence* (Polšak, 2019) je kot podjeten definiran nekdo, ki izkoristi priložnosti in zamisli ter jih pretvori v vrednost za druge.

V nadaljevanju so predstavljene dejavnosti, s pomočjo katerih so tretješolci v okviru projektnega dela ustvarili priložnost in zamisli, ustvarili lasten didaktični pripomoček za utrjevanje znanja poštevance in ga na ta način pretvorili v vrednost zase in svoje sošolce.

2. Področje in smernice

Kreda in klasična zelena tabla sta v tem trenutku v našem šolskem sistemu še precej pogost pripomoček, s pomočjo katerega učitelji razlagajo pojme in podajajo učno snov. Prizadevanje za aktivno vključevanje učencev na osnovi alternativnih didaktičnih pristopov na naši osnovni šoli omogočamo s sodelovalnim učenjem, učenjem na osnovi izkušenj, raziskovalnim učenjem ter interdisciplinarnim projektnim delom, s pomočjo katerih učenci pridobivajo znanja na trajnostni način. Na osnovi ankete smo ugotovili, da želijo naši učenci po lastnem izdelanem načrtu prispevati k ustvarjanju spodbudnega šolskega prostora (učilnice). Le-tega bi opremili s kakovostnim didaktičnim pripomočkom za učenje in utrjevanje poštevance (slika 1), ki bo z vključevanjem gibanja in aktivne igre, pripomogel k učinkovitejšemu usvajanju znanja.

Slika 1

Priprava didaktičnega pripomočka za aktivno učenje in utrjevanje poštevance



3. Cilji

Učenci z aktivnim sodelovanjem od ideje, izbire področja, iskanja namena igre, načrtovanja dejavnosti oziroma učne poti do same izvedbe in zbiranja dokazov (utrjevanja znanja s pomočjo igre) razvijajo ustvarjalnost, vrednotenje zamisli, prevzemanje pobude in se učijo na osnovi izkušenj.

4. Opis dejavnosti

Po pregledu koticov v učilnici smo z možgansko nevihto na tablo zapisali ideje za talne in namizne družabne igre, ki se jih radi igramo. Učenci so se povezali v manjše skupine ali pare (slika 2). Sami so izbrali s kom, na kakšen način želijo delati. Z možnostjo izbire smo spodbujali motivacijo. Učenci so na ta način prevzeli odgovornost nad lastnimi prizadevanji.

Slika 2

Delo v manjših skupinah



Slika 3

Načrt in priprava namizne didaktične igre



Znotraj skupine so se pogovorili o temi, izbrali igro, razdelili delo, poiskali podatke (poštevanko), narisali skico igre, oblikovali zapis in načrt ter predvideli material za izdelavo (slika 3).

Učenje s pomočjo izdelanih lastnih konkretnih didaktičnih ponazoril omogoča učencu kreativnost in svobodo. Pri naših dejavnostih se je izkazalo, da so učenci aktivno sodelovali, v delo vnašali izkušnje (izkustveno učenje), preizkušali in raziskovali, kar je bil tudi cilj projektne naloge. Menimo, da smo tako učencem odprli nov pogled na matematiko in uporabo didaktičnih iger za podporo matematiki. S pomočjo ustvarjenih didaktičnih ponazoril smo lahko pri učencih prilagajali potrebno razlago, učitelj se je lahko posvetil razlagi tistim, ki so to dejansko potrebovali. Delo smo diferencirali, tako so ustvarjalnejši učenci lahko zasnovali in izdelali kompleksnejše, šibkejši pa enostavnejše didaktične pripomočke. Izvedena dejavnost je navdušila tako učno spretnejše kot učno šibkejše učence, saj so, kljub temu da bodo poštevanko s pomočjo zanimivih raznolikih pripomočkov usvajali sami, utrjevali prilagojeno vsakemu

posamezniku. S tako zasnovanimi aktivnostmi bomo nadaljevali, saj takšen pristop učencem omogoča raziskovalno delo, sodelovanje in kritično presojo rezultatov. Na ta način vzgajamo naše učence v kritične mislece sodobnega časa. Ob tem spoznajo, da so igre lahko uporabne ne samo za razvedrilo, ampak tudi kot zabaven pripomoček učenju.

5. Dokazi

Učenci uporabljajo ustvarjene didaktične pripomočke kot priložnost za kakovostno učenje, sprostitev in aktivno preživljanje prostega časa (slika 4). Na zabaven in gibalno aktiven način se učijo drug od drugega, skupaj z drugimi, sošolci in učiteljem. Ob tem izkazujejo odkrito in konstruktivno povratno informacijo.

Slika 4

Aktivna oblika učenja poštevance



6. Refleksija

Pri izvedeni dejavnosti smo izhajali iz načela spoštovanja različnosti učencev. Z odkrivanjem priložnosti, iskanjem idej in prepuščanju ustvarjalnosti tako posameznikov kot skupine smo ustvarili uporabno dejavnost. Učenci z usvojenim znanjem na preizkušen način dokažejo, da moramo učitelji učenje osmisliti, poiskati didaktični pristop, ki omogoča učinkovit prehod od teoretičnih spoznanj k usvajanju vsebin z aktivnimi dejavnostmi.

7. Sklep

Podjetnost se vse bolj prepleta v naš vsakdan. Postaja način bivanja, razmišljanja, za katerega ni dovolj samo zamisel, ideja. Le-to je potrebno uresničiti in osmisliti.

Z vključitvijo sodobnih učnih pristopov smo s tretješolci potrdili, da izkustveno učenje spodbuja in lajša učenje različnih spretnosti, v konkretnem primeru matematike. Učenci so z

izkustvenim pristopom pri načrtovanju in pripravi didaktičnega pripomočka za učenje matematičnih veščin prebudili kompetence podjetništva. Bili so ustvarjalni, vrednotili so zamisli, prevzemali pobude in se učili na podlagi izkušenj. S takšnim načinom dela so si zagotovili spodbude in povečali motivacijo za učenje, spodbudili so pridobivanje in razvijanje eksperimentalnih ter komunikacijskih spretnosti, čutili zadovoljstvo ob načrtovanju, preizkusili neodvisno razmišljanje in odločanje na osnovi neposrednih dokazov in izkustev, razvijali kreativnost ter pozitiven odnos do znanosti, ob vsem tem pa spodbudili zaznavanje, logično sklepanje in razvijali bralne strategije. Ustvarili so številne kazalnike podjetnostne kompetence: narisali so razredno talno didaktično igro, izdelali igralne predloge, figure, tablice in karte za posamezno igro, napisali navodila igre ter spoznali odgovorno osebo za vsa ta dejanja (slika 5).

Slika 5

Spoznaj junaka, ki je odgovoren za tvoje izbire, uspehe, dejanja, ocene, besede.



Ustvarjeni didaktični pripomočki so dodana vrednost v očeh njihovih kreatorjev. Zagotovo predstavljajo višjo spodbudo k učinkovitejšemu usvajanju znanja, kot bi jo imeli z že pripravljenimi, v naprej pripravljenimi in posredovanimi predlogi.

Tudi v prihodnje bomo nadaljevali s tako zasnovanimi aktivnostmi, na osnovi katerih učenci krepijo veščine raziskovalnega dela, sodelovanja in kritične presoje rezultatov. Na ta način vzgajamo naše učence v kritične mislece sodobnega časa, hkrati pa jim omogočamo pot zorenja v sodelovalnih vrednotah.

8. Viri in literatura

Dewey J. (1899). *The School and Society*. Cosimo Classics.

Gilbertson, K., Bates, T., Siklander, P., Evert, A. (2022). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. Human Kinetics.

Knott, K. (2018). Kako spodbuditi podjetniško razmišljanje pri vaših otrocih? *Business Titans*.
<https://www.businesstitans.online/kako-spodbuditi-podjetnisko-razmisljanje-pri-vasih-otrocih/>

Polšak, A. (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
<http://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000). Ljubljana. ZRC SAZU. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Kratka predstavitev avtorja

Gordana Budimir je profesorica razrednega pouka na osnovni šoli Draga Kobala v Mariboru. Pri poučevanju preizkuša povezovalne učne metode, ki vključujejo interdisciplinarne didaktične pristope. Poskuša slediti razvoju posameznika in svoje učence kolikor se le da najbolje pripraviti na izzive prihodnosti.

S kreativnim razmišljanjem do učenja podjetnosti v spremenjenem času

Through Creative Thinking to Learn Entrepreneurship in a Changed Time

Boštjan Petučnik

*Srednja šola za oblikovanje Maribor
bostjan.petucnik@ssom.si*

Povzetek

Izobraževalni sistem se spreminja. Niti eno samo šolsko leto ni več enako prejšnjemu. Podvrženi smo številnim spremembam, ki se jim je potrebno prilagoditi. Spreminjajo se tudi trendi pri usvajanju kompetenc, po pa pred učitelje in učence postavlja veliko izzivov. V zadnjih dveh letih je najpomembnejši izziv tako predstavljal Covid – 19. V prispevku predstavljamo primer, kako smo kljub nepredvidljivi situaciji in zaprtju države, uspeli izpeljati interesno dejavnost, s katero smo spodbujali podjetnost in inovativnost pri dijakih. Prepreko smo vzeli kot priložnost in se nanjo odzvali podjetno. Najprej je bilo potrebno dijake motivirati. V vseh naslednjih korakih pa pri njih spodbujati ustvarjalnost in inovativnost ter jo skozi vse faze vzdrževati. Ključno raziskovalno vprašanje prispevka je tako naslovljeno na zmožnost izpeljave aktivnosti v času popolnega zaprtja države, udejanjati timsko in problemsko delo, sodelovalno učenje in kreativno mišljenje. Izvedli smo start up vikende za dijake in poskušali ugotoviti, ali pomembno vplivajo k vzdrževanju timskega dela ter k razumevanju pojmov iz podjetništva pri strokovnih predmetih.

Ključne besede: interesna dejavnost, kreativno razmišljanje, podjetnost, poslovni model Canvas, samoiniciativnost, ustvarjalnost.

Abstract

The education system is changing. Not a single school year is the same as the previous one. We are subject to many changes to which we need to adapt. Trends in the acquisition of competences are also changing. This poses many challenges for teachers and students. In the last two years, the most important challenge was Covid-19. In the article, we present an example of how, despite the unpredictable situation and the closure of the country, we managed to carry out an interesting activity that encouraged entrepreneurship and innovation among students. We took the obstacle as an opportunity and responded to it with enterprise. First of all, it was necessary to motivate the students. In all subsequent steps, encourage their creativity and innovation and maintain it throughout all phases. The key research question of the paper is thus addressed to the ability to carry out activities during the complete closure of the country and to implement teamwork, problem-based and collaborative learning and creative thinking. We conducted start-up weekends for students and tried to find out whether they have a significant impact on the maintenance of teamwork and the understanding of concepts from entrepreneurship in professional subjects.

Keywords: Canvas business model, creative thinking, creativity, entrepreneurship, interest activity, self-initiative.

1. Uvod

Priprava dijakov na življenje oz. reševanje avtentičnih problemov iz vsakdanjega življenja ter poklicnem področju je ena izmed temeljnih in vzgojnih nalog učitelja. Pojavlja se vprašanje, kako in če takšne aktivnosti zmoremo izvajati tudi v nepredvidljivih časih, kot je Covid-19.

Interesnih dejavnosti dijakom ne moremo vsiljevati, še posebej ne v času zaprtja države, saj si jih izbirajo prostovoljno. Tako bodo bolj motivirani za sodelovanje med seboj, ustvarjalnost in inovativnost.

Učitelji smo tisti, ki iščemo izzive na različnih področjih oz. že ustaljeno prakso podajanja znanj prilagodimo. Na Srednji šoli za oblikovanje smo tako pred dijake in sodelujoče učitelje postavili izziv, da izpeljemo aktivnost Start up vikend za dijake. Kljub pomislekom, so bili dijaki zainteresirani za interesno dejavnost. V pripravljalni fazi smo učitelji, mentorji razmišljali kako razrešiti problem spodbujanja razvoja ključnih kompetenc za 21. stoletje pri dijakih, pri čemer se osredotočamo na kompetenco podjetnosti, kot prečno. V Covid-19 je bila nekoliko bolj v ospredju tudi digitalna kompetenca.

Po eni strani smo si želeli izpeljati naše že ustaljene aktivnosti, po drugi strani pa nas je zanimalo, kako bodo dejavnosti sprejeli dijaki ob predpostavki, da morajo biti prilagojene trenutni situaciji. Spraševali smo se tudi ali bo izvedba aktivnosti imela spodbuden vpliv ob vsesplošni apatiji ob Covid-19. Nadejali smo se, da bodo dijaki radi sodelovali in tako urili socialne veščine, kompetence podjetnosti, samoiniciativnosti in inovativnosti ter digitalne kompetence.

2. Opredelitev interesnih dejavnosti kot razvoj ključnih kompetenc

Interesna dejavnost dijakov je pomembno izhodišče za razvoj vseživljenjskega učenja posameznika in je del kurikulumov prav vsake šole. Šola jih organizira kot razširjeni program, katerega namen je dijakom omogočiti, razširitev in povezovanje teoretičnih znanj s praktičnimi. Poudarek je na povezovanju strokovnih področij šole z dijakovimi hobiji. Cilj pa seveda krepitev temeljnih kompetenc za 21. stoletje. Osnovna determinanta je dijake na nek način razbremeniti pouka, hkrati pa poglobljanje splošnih in strokovnih znanj in pri dijakih razvijati pozitiven odnos do dela ter odgovornost za lastne odločitve. V srednješolskem izobraževanju se izvajajo kot strnjene sklope in ne kot posamezne ure v urniku. Ponudba interesnih dejavnosti srednje šole je del letnega delovnega načrta. Te dejavnosti pa učenke in učenci izbirajo ter se v njih vključujejo prostovoljno. Kljub temu pa učiteljeva vloga tukaj ni zanemarljiva, saj mora znati motivirati učence in jih z zgledom napeljevati k kritičnemu razmišljanju o problemih družbe oz. njihovih lastnih problemih.

Prav na osnovi zgoraj naštetega, mora učitelj v sklopu načrtovanja interesnih dejavnosti izbirati vsebine, ki bodo razširjale in poglobljale splošna znanja, krepile ključne kompetence ter spodbujale fleksibilnost.

2.1 Ključne kompetence in Srednja šola za oblikovanje Maribor

Ozadje ključnih kompetenc za 21. stoletje, lahko utemeljujemo s tem, da ima prav vsak pravico do vseživljenjskega učenja ter mu na podlagi ponudbe znanj in spretnosti mora biti omogočeno uspešno vključevanje v družino in družbo ter delovno okolje. In hkrati ima vsakdo pravico, da se skladno s hitrimi spremembami v okolju, na njih odzove s prilagojenimi in izboljšanimi zmožnostmi.

V splošno in pogostejšo rabo je bil izraz »kompetenca« uveljavljen v 80. letih na področju psihologije vodenja, kasneje pa tudi v ekonomiji in managementu, kot nekakšen drugačen pogled na organizacijo. Eno ključnih področij so kompetence postale pri upravljanju človeških virov (Kohont, 2011).

Evropski referenčni okvir obsega osem temeljnih kompetenc in je bil sprejet leta 2006. Kompetence, ki jih obsega so:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična kompetenca,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje.

Da bi države pri uveljavljanju ključnih kompetenc bile čim bolj učinkovite, so bili pod okriljem Evropske komisije sprejeti še številni podukrepi:

- vključenost vseh učencev v pouk,
- zmanjševanje osipa,
- splošna predšolska vzgoja,
- podpora učiteljem, vodstvom šol in drugim.
(http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_sl)

V svojih strateških dokumentih RS so kompetence naslovljene različno. Najdemo poimenovanja kot so:

- poklicna kvalifikacija, ki jo razumemo v smislu strokovne usposobljenosti posameznika, kjer gre za jasno opredelitev znanj, ki jih naj posameznik premore. Pojem se pogosto uporablja v poklicnih standardih;
- poklicna kompetenca je razumljena kot posameznikova zmožnost uporabe znanj, spretnosti in veščin za opravljanje poklica;
- ključne kvalifikacije, ki so generične zmožnosti kot osnova vsake poklicne izobrazbe;
- ključne kompetence, ki jih opredeljujemo kot ključne zmožnosti, na podlagi katerih je delovanje posameznika učinkovito in ustvarjalno, predvsem pa etično, ko gre za nepredvidljive okoliščine poklicnega in družbenega življenja nasploh.

3. Podjetnost

Temeljno načelo proučevanja kompetenc za 21. stoletje je podjetnost vključevati na vseh nivojih izobraževalnega sistema. Evropski referenčni okvir pa ključne kompetence definira kot entiteto, ki se povezuje na vseh nivojih in jo razumemo kot kombiniranje znanja, veščin in odnosov. Reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost, vse podprto z veščinami digitalne pismenosti je pomembnejši vidik našega strokovnega področja.

Evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju podjetnost navaja kot eno prečnih kompetenc. Povezana je z vsemi področji človekovega življenja in razvoja in odstira znanje o sinergiji vloge posameznika pri aktivni participaciji v družbi, vstopu na trg delovne sile ter krepitvi socialnih, kulturnih in drugih veščin.

Dijake Srednje šole za oblikovanje Maribor motiviramo, da uresničujejo lastne zamisli. To smo si želeli, da se dogaja tudi v času popolnega zaprtja države. Tudi tedaj so dijaki v lastno delovanje vključevali ustvarjalnost, inovativnost, kreativno razmišljali ter se urili v veččinah sprejemanja tveganja. Uspešnost razvoja teh kompetenc je seveda odvisna od kakovosti izobraževalnega sistema. V kakovostnem izobraževalnem sistemu bodo za te kompetence izobraževali učitelji, ki imajo te kompetence dobro razvite. Šola ima tako pomembno mesto v družbi na poti do inovativnosti in podjetnosti mladine.

3.1 Podjetnost kot interesna dejavnost

Oseba, ki načrtuje, usmerja potek interesne dejavnosti ter ga evalvira je mentor. Gre za dejavnost, kjer učitelji učenca ne ocenimo in v šolski dokumentaciji ne beležimo njegovega napredka (Kolar, et al., 2008). Običajno je mentor tisti, ki ga dejavnost zanima ter se je pripravil o področju učiti še naprej ter tako krepiti lastne kompetence.

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor je že nekaj časa utečeno izvajanje programa »Z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti«. Pridobivanje veščin se nanaša na:

- pomen in razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti pri mladih,
- pregled stanja in načine spodbujanja razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v svetu in pri nas,
- predstavitev dobrih praks,
- sodoben način spodbujanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v šoli,
- predstavitev projekta »Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev slovenskih šol«,
- usposabljanje učiteljev za izpeljavo posameznih faz inovativnega procesa.

Pri opredelitvi takšne interesne dejavnosti, pa čeprav v času Covid-19 moramo imeti v mislih, da je učinkovitost razvijanja inovativnosti in podjetnosti med dijaki odvisna od njihovih talentov, osebnih lastnosti, socialnega okolja, odnosov, kreativnosti ter drugih psiho–motoričnih sposobnosti. Hkrati pa je za učinkovitost integracije pomembno vedeti, da so poslovni procesi vse bolj kompleksni, da so pogosto nepredvidljivi in tudi Covid-19 je ena od nepredvidljivih situacij.

Učenje na klasičen način v takšnem času ni dovolj, zato je potrebno podjetništvo mladim približati na drugačen način in po drugih kanalih. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor večine podjetnosti kot obšolske dejavnosti (ne smemo pozabiti, da se podjetništvo v izobraževalni proces v strokovnih in poklicnih šolah vključuje tudi v obliki vsebin pri strokovnih predmetih) moramo načrtovati po principu ustvarjanja vizije znanja, usmerjanja komunikacije, mobilizirati je potrebno učitelje in druge strokovne delavce, vzpostaviti ustrezen kontekst, predvsem pa proces usmeriti v razširitev obstoječih znanj (Kim, 1993).

3.2 Problemsko učenje na daljavo in podjetnost

Prilagodljivost in dostopnost ter prostorska neodvisnost so nekaj, kar pridobivanje znanja dela zanimivo. Ni pa odveč pomisliti, da Covid-19 prinaša številne negativne učinke na dijake, kakor tudi lahko odstira pomanjkljiva znanja IKT pri dijakih. Smiselno je vsebine povezovati na način, da bomo, četudi na daljavo, lahko nadgrajevali več kompetenc hkrati. Nekoliko več aktivnosti in lastne energije mora mentor vložiti v motivacijo dijakov.

Ker je eden od ciljev interesne dejavnosti »start up vikenda za dijake«, razvijati rešitve za potrebe šole, smo dijakom pri zastavljanju lastnih projektov ponudili za izziv organizacijo dogodka šole v koronskem času. Pogoj je bil, da je rešitev vsake od skupin nekoliko drugačna. Tukaj so dijaki sicer imeli nekaj težav, saj so si želeli sodelovati s sovrstniki, hkrati pa so morale biti skupine oblikovane tako, da so bili vključeni predstavniki različnih letnikov, različnih izobraževalnih programov. S tem smo zagotovili multidisciplinarnost timov in povezovanje različnih znanj. Naslednja faza pa je predstavljala dodatna navodila za delo, oblikovanje skupin, poimenovanje skupin in izbiro izvirnega naslova rešitve. V jedrnem delu so dijaki delovali samostojno, povezali so se v ločenih virtualnih učilnicah, mentorji pa smo jim bili na voljo za morebitne dileme. Dijaki so izkazali izjemno motivacijo za raziskovanje in oblikovanje rešitev, celo tekmovalnost med skupinami je bilo opaziti. Skupine so morale rešitev oz. lasten projekt oddati do dogovorjenega roka, skupaj z izpolnjenim poslovnim modelom canvas. Temu je sledil pet minutni pitch oz. predstavitev rešitev po skupinah.

Dijaki so kljub preprekam, ki nam jih je ponudil Covid-19 uspeli identificirati in nasloviti kar nekaj problemov, ki jih ima v tem času šola. Zmagala je skupina, ki je ponudila rešitev za na videz ne preveč perečo situacijo. Vendar je zaradi obsežnosti našega že tradicionalnega »Festivala oblikovanja Maribor« bila izjemnega pomena, saj so izdelali celoten projekt. Opredelili so izvedbo dogodka, ki bo preseljen v virtualno okolje in bodo obiskovalci vendarle lahko imeli občutek pristnega avtentičnega okolja na dogodku. Tako smo to leto resnično izvedli festival na daljavo. Izvedba je bila uspešna in nad uspehom smo bili navdušeni.

4. Start up vikend dijakov

V prejšnjih poglavjih smo govorili o interesnih dejavnostih šole, katerih del je tudi start up vikend za dijake. Potek dela je potrebno predstaviti v smislu izjemnega motiviranja dijakov za njihov napredek, kar pa vključuje tudi trening veščin kreativnega razmišljanja.

Kreativno razmišljanje v svojem bistvu označuje vse, po čemer se oblikovalci diferencirajo med seboj (Rodriguez, 2007). Gre za rezultate, ki so plod različnih zornih kotov, s katerih gledamo na isti problem. Analitično razmišljanje je dopolnjeno z osebnim razmišljanjem posameznika.

Start up vikend za dijake je pravzaprav aktivnost, ki je projektno financirana s strani Javne agencije Spirit Slovenija. Šola se prijavi na razpis, s katerim se financirajo stroški projektne aktivnosti, skupaj s plačilom za zunanjega mentorja. Že samo ime pove, da gre za dejavnost, ki traja vsaj dva dni. Pričnemo s predstavitvijo uspešnih oz. neuspešnih projektov, predstavimo inovatorje skozi zgodovino, nato pa dijaki razmišljajo o problemih, ki jih zaznavajo v okolju kot posamezni člani družbe. Sledi glasovanje za najboljše ideje. Omejimo se na prvih pet z največ točkami, nato pa dijake izštevamo z 1 do 5. Pri tem pojasnimo pomen, številke 1, ki predstavlja sodelovanje dijaka v rešitvi za problem 1, s številko 2 v rešitvi 2 itd. Tako dobimo mešane skupine po pet dijakov z različnim znanjem, različnim razmišljanjem itd. Nato dijaki začnejo delati na lastni poslovni ideji. To pomeni, da izpeljejo projekt od ideizacije pa do prototipa končnega produkta oziroma minimalnega sprejemljivega produkta. Ideja mora biti

preverjena, dijaki morajo na teren (iz učilnice na ulico) in naključne mimoidoče intervjuvati o njihovih problemih in potencialnih rešitvah zanje. S tem dobijo potrditev ali zavrnitev njihove lastne zamisli. Po potrebi morajo tudi izvesti planiranje na novo (pivotirati), kar predstavlja spremembo že stavljenega poslovnega modela. Ne smemo pozabiti, da sproti in po korakih izpolnjujejo poslovni model Canvas.

Za oblikovanje poslovnih idej se dijaki poslužujejo dizajnerskega pristopa, ki ga bomo opisali v naslednjem podpoglavju.

4.1 Dizajnerski pristop

V šolah smo navajeni na probleme iz učbenikov, pri čemer je pravilen zgolj en odgovor, kar pa je v neskladju s kreativnim razmišljanjem, ki poudarja več rešitev (Vahčič, 2008).

Osnovna teza kreativnega razmišljanja je tako imeti boljše možnosti za uspeh, v kolikor upoštevamo več različnih alternativ. Znanost sicer zanika osebni pogled na določeno problematiko, med tem ko kreativno razmišljanje takšen način delovanja posameznika podpira. Edinstvenost kreativnega razmišljanja se kaže v tem, da v procesu iščemo odgovore na tri temeljna vprašanja. In sicer ali je stvar izvedljiva tehnično, ali ima rešitev za nekoga uporabno vrednost ter ali se ekonomsko izplača?

Gre za upoštevanje vseh treh vidikov, ki so po naravi soodvisni. Kreativni pristop temelji na predpostavki, ki jo upoštevamo pri oblikovanju timov. Oblikujemo jih tako, da čisto vsak posameznik v timu ustrezno prispeva k rešitvi problema z lastnim znanjem. Na problem gleda z lastnega zornega kota, drugačnega od drugih članov skupine.

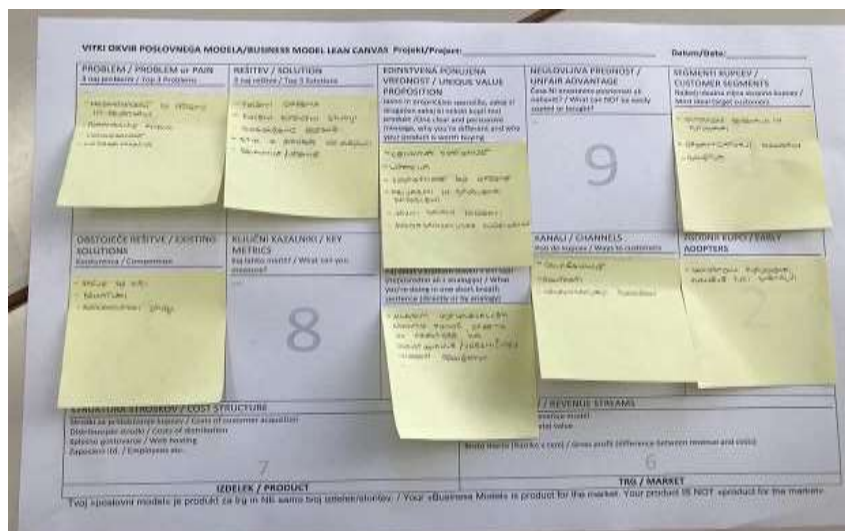
Tudi pri formiranju naših skupin dijakov na start up vikendu stremimo k interdisciplinarnosti oz. multidisciplinarnosti, zato oblikujemo time na način, da so v njih vključeni dijaki različnih izobraževalnih programov naše šole, kakor tudi različnih letnikov. Ključno je sodelovanje med posamezniki in zaporedje faz, skozi katere se mora prebiti tim. Prva temeljna faza je opazovanje. Najprej se člani skupine vživijo v vloge potrošnikov in jih poskušajo razumeti. Najboljša ideja za rešitev problema je tako osnovna determinanta prototipiranja oz. opredelitve minimalnega sprejemljivega produkta.

4.2 Poslovni model canvas

Pri dijakih spodbujamo in usmerjamo izpolnjevanje posamičnega polja poslovnega modela v timih. Predstavljamo ga na spodnji sliki.

Slika 1

Canvas poslovni model



Vir: Lastni

Gre za predpripravo izdelave klasičnega poslovnega načrta, ki so ga dijaki morali izpolniti in posredovati komisiji za sodelovanje v tekmovanju za najboljše poslovne ideje »POPRI«. Seveda je bilo v koronskem času tekmovanje na daljavo oz. v virtualnem okolju. Poslovni model canvas tako omogoča osnovno preverjanje, ali je neka ideja dovolj dobra in ima potencial za rešitev nekega problema. Gre tudi za način poslovnega načrtovanja, ki je dijakom bližje kot zgolj suhoparno pisanje elaborata. Ne glede na vse pa tudi ta način od dijakov zahteva popolno angažiranje, saj je idejo potrebno preveriti oz. narediti raziskavo tržišča. V času Covid-19 smo zato uporabili virtualno okolje Ms Teams, v katerem smo vzpostavili video klice in izvedli intervjuje. Tako, kot so si dijaki v timu različni, kot različno razmišljajo je tudi z njihovim optimizmom in pesimizmom glede poslovnega uspeha. Zato je prav, da pripravijo več različnih scenarijev. To pomeni, da poskušajo idejo oceniti čim bolj realno in napravijo realistični scenarij, ob tem pa seveda zastavijo tudi optimističnega in pesimističnega.

V poslovnem modelu učinkovito predstavimo informacije o ustvarjalnosti, kako bomo pridobivali na vrednosti ter jo ohranjali. Konkurenčna prednost se tako odraža v inovativnem razmišljanju, izdelani strategiji, kot poti do uspeha poslovnega modela (Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, 2017). Model sestavlja devet polj. Ker smo kot cilj izvajanja interesne dejavnosti opredelili tudi reševanje problemov šole, so bili dijaki motivirani, da preglednico canvas uporabijo tudi v tem primeru. Rešili so problem izpeljave že tradicionalnega dogodka šole, in sicer »Festivala oblikovanja Maribor« v koronskem času v virtualnem okolju. Poslovni model canvas odraža celovito obravnavo problema le, v kolikor dijaki razmišljajo kreativno oziroma po metodi dizajnerskega pristopa.

Dijaki tako krepijo tudi druge kompetence, kot so sporazumevanje v maternem ali tujem jeziku, ikt veščine ter empatijo.

5. Sklep

Z izvedbo dejavnosti na daljavo, smo pridobili odgovor na naše raziskovalno vprašanje. Ugotovili smo, da je kljub nepredvidljivim časom aktivnosti možno izvesti in da so dijaki

motivirani za takšen način dela. Izkazalo se je, da je aktivnost pripomogla k boljšemu razumevanju podjetništva kot strokovnega področja, dijaki pa so bili uspešnejši pri strokovnih predmetih.

6. literatura

- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V: Pezdirc, M. S. (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan management review*. 37-50
- Rodriguez, D. (2007.) Leadership and Innovation in a Networked World. *Harvard Business Review* 50 (6): 15.
- Kolar, M., Komljanc, N., Kušcer, K., Arnejčič, B. in Bizant, T. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo*, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vahčić, A. (2008). *D.School razvoj novih produktov in storitev*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- School Education Gateway - Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje, 7. 4. 2017. (URL: <https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm>). Datum dostopa: 3. 10. 2022.
- http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/Ssi/interesne_dejavnosti.htm

Kratka predstavitev avtorja

Boštjan Petučnik je po izobrazbi diplomirani ekonomist in magister managementa znanja. Diplomiral je leta 2009 na Ekonomsko-poslovni fakulteti v Mariboru z naslovom diplomskega dela Prenova izobraževalnih programov na ekonomski šoli in njen vpliv na kakovost izobraževanja. Nekaj let je poučeval strokovne predmete na Ekonomski šoli na Ptuj in vodil inovacijske projekte, od leta 2015 pa je zaposlen na Srednji šoli za oblikovanje Maribor, kjer poučuje strokovne predmete s področja ekonomije v vseh izobraževalnih programih, za katere izobražuje Srednja šola za oblikovanje Maribor.

Študija primera za srednješolce

Case Study for Students

Peter Koščak

*STSS ŠC PET Ljubljana
petkoscak@gmail.com*

Povzetek

V prispevku predstavljam študijo primera skupine dijakov srednješolskega izobraževalnega programa ekonomski tehnik, ki se je udeležila reševanja izziva, ki jim ga je postavilo podjetje bolha.com v sodelovanju z organizatorjem Fakulteto za organizacijske vede Univerze v Mariboru. Študija primera je raziskovalna metoda, ki temelji na posameznem primeru in ne na populaciji ali vzorcu. Dogodek vsako leto privabi k sodelovanju ekipe dijakov različnih srednjih šol, ki poiščejo in predstavijo svoje rešitve za zastavljeni poslovni problem – izziv. Z metodo študije primera dijaki pridobijo dodatne kompetence za reševanje konkretnih izzivov oziroma problemov iz realnega okolja in usvojijo znanje o iskanju in pripravi rešitve za konkreten primer ter pridobijo izkušnjo zagovarjanja in utemeljevanja rešitve. Predstavljeni primer metode študije primera nudi srednješolcem maksimalen potencial pridobivanja podjetniške izkušnje, saj morajo kot tim iskati rešitev in pripraviti predstavitev pod časovnim pritiskom, kajti za pripravo in predstavitev rešitve problema imajo na voljo zgolj dva dneva in pol. Rešitev izziva dijaki predstavijo in zagovarjajo pred strokovno komisijo, v kateri so predstavniki fakultete in podjetja. Ob predstavitvi morajo dijaki rešitev še utemeljevati in odgovarjati na vprašanja komisije.

Ključne besede: ekipa, izziv, praktični primer, reševanje problema, študija primera.

Abstract

The following paper presents a case study on a group of students of the vocational education programme Economic Technician, who took part in solving the challenge posed to them by the company bolha.com in cooperation with the organizer, Faculty of Organizational Sciences of the University of Maribor. A case study is a research method based on a single case rather than a population or sample. Every year, the organisers of the event invite teams of students from different high schools, who then find and present their solutions to a given business problem – a challenge. Using the case study method, students acquire additional competences for solving specific challenges or real-world problems and acquire knowledge on how to find and prepare solutions for a specific case, thereby gaining experience on how to justify their solutions. The presented example of the case study method offers high school students the perfect opportunity to gain entrepreneurial experience, since they have to look for a solution as a team and prepare a presentation under time pressure, with only two and a half days at their disposal. The students present and defend the solution to the challenge before an Expert Committee, which includes representatives of the faculty and the company. During the presentation, the students have to justify their solutions and answer the Committee's questions.

Keywords: case study, challenge, problem solving, team.

1. Predstavitev študije primera

Študija primera (Case Study) je ena izmed izpeljank problemskega učenja. Problemsko učenje je naraven proces, saj se človek srečuje s problemi že pred formalnim izobraževanjem, reševanje problemov pa deluje kot pogonska sila za učenje. Problemsko učenje je pristop k učenju oziroma poučevanju, kjer udeležence postavimo v situacijo, v kateri rešujejo določen problem oziroma izziv. Pri problemskem učenju je učitelj v vlogi vodje procesa učenja in ne podaja oziroma razlaga učnih vsebin, temveč vodi in usmerja skupino k posameznim aktivnostim oziroma nalogam za doseg zastavljenega cilja. Študijo primera so v tridesetih letih prejšnjega stoletja pričeli uporabljati v svojem pedagoškem procesu na Harvard Business School in jo postavili za temelj pri izvajanju njihovih študijskih procesov. Ključni akterji te metode so dijaki, ki s svojimi idejami rešujejo neki problem. Poleg predpisanih vsebin v učnih načrtih šola posreduje svojim dijakom tudi neformalni ali skriti kurikulum, s katerim dijake pripravlja na praktično življenje v sodobni družbi (Globokar, 2019).

Študija primera je lahko različnih vrst glede na naravo posameznega primera (posameznik, družba, organizacija ...). Glede na število primerov, ki jih proučujemo, ločimo študije enega primera oziroma več primerov. Glede na enoto analize ločimo enostavno enoto analize (majhno podjetje) in sestavljeno enoto analize (večja organizacija, veliko podjetje, mesto ...). Glede na vrsto empiričnega gradiva ločimo primarno (gradivo dobimo le z opazovanjem sli spraševanjem), sekundarno (gradivo predstavljajo dokumenti) in kombinirano gradivo. Izvajanje projekta študije primera v srednješolskem izobraževanju pomeni proces razvijanja kakovosti srednješolskega izobraževanja, ki je osredotočeno zlasti na nastajanje ter izmenjavo znanja in dobre prakse (Možina, 2010).

Študija primera lahko traja 24 ur, 48 ur, en teden, šest mesecev, lahko pa tudi dlje. Glavne lastnosti študije primera so skupinsko delo, uporaba konkretnih znanj, delo pod časovnim pritiskom, analitično razmišljanje in razmišljanje „outside the box“.

1.1 Koristi študije primera

Študija primera prinaša koristi za vse deležnike. Fakulteta povezuje teoretična znanja s praktičnimi primeri iz gospodarstva oziroma iz javnega sektorja. Zaradi uvajanja novih načinov poučevanja fakulteta izboljša svojo prepoznavnost in pridobi ugled, saj znajo udeleženci bolje reševati realne probleme ter fakulteto bolje zastopajo na trgu dela in so tudi bolj zaposljivi. Fakulteta postane tudi zanimivejša za bodoče študente.

Dijakom je omogočeno učenje na praktičnih primerih. Na njih se naučijo timskega in projektne delo, učinkovitega komuniciranja, predstavljanja in zagovarjanja stališč, strpnosti, odgovornosti, časovne doslednosti ... Dijaki pridobivajo in krepijo mehke veščine, ki so danes pomemben kriterij na trgu dela. Dijaki se seznanijo z vprašanji, s katerimi se srečujejo vodje v organizacijah, pri tem pa nikogar ne ogrožajo, če sprejmejo napačno odločitev. Dijaki imajo različne nivoje odgovornosti pri delu v skupini. Z udeležbo pri reševanju izziva dijaki pridobijo možnost pridobitve zaposlitve v podjetju oziroma organizaciji, ki je dala problem v reševanje. Cilj učenja ni celovito, jasno in dokončno spoznanje objekta učenja, cilj učenja je učenje. Izkušnja je pomembna za vsako človeško bitje, ki se mora vse življenje učiti, zato jo res velja negovati (Rutar, 2017).

Tudi podjetje oziroma organizacija, ki je izpostavila problem oziroma postavila izziv, izboljša svojo prepoznavnost, brezplačno pridobiva nove ideje oziroma je deležna svetovanja.

Preko študije primera podjetje oblikuje bazo novih sodelavcev in pridobi različne rešitve svojih problemov.

Sodelovanje v študiji primera pomeni dodatno referenco za srednješolsko organizacijo, saj ponuja izkustveno učenje, ki je neprecenljiva dodana vrednost, ker rešuje konkretne probleme v javnem ali realnem sektorju.

2. Razpis tekmovanja v študiji primera za dijake

Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru vsako leto organizira tekmovanje za dijake srednjih šol v študiji primera. Posamezna ekipa, ki sodeluje na tekmovanju, je sestavljena iz 4–5 članov. Tekmovanje poteka v slovenskem jeziku. Celoten koncept je prilagojen znanju in izkušnjam dijakov. Vsebina problema, ki jo pripravi podjetje, se nanaša na reševanje konkretnega problema v podjetju (nabava, prodaja, marketing, organizacija, planiranje, vodenje, odnosi z javnostjo, kadrovanje, motiviranje ...). Zaradi časovne vzdržnosti je število ekip na tekmovanju omejeno.

Tekmovanja v študiji primera se je januarja 2021 udeležila skupina štirih dijakov s STSŠ ŠC PET Ljubljana (ekipa ŠC PET). Tekmovanje je zaradi epidemije covida-19 potekalo na daljavo, preko MS Teamsov. Tekmovanje je potekalo od ponedeljka, ko so skupine prejele potrebne informacije, do četrтка, ko so posamezne skupine predstavljale svoje rešitve.

2.1 Posredovanje informacij s strani fakultete in podjetja

Organizator študije primera je v ponedeljek dopoldan sodelujoče ekipe seznanil s konceptom študije primera, pravili tekmovanja, načinom reševanja izziva, potekom in urnikom tekmovanja ter predstavil podjetje (soorganizatorja), ki je izpostavilo problem.

V ponedeljek je ob 12.30 podjetje Styria digital marketplaces, d. o. o., katerega del je tudi največja prodajno-nakupovalna skupnost v Sloveniji bolha.com, predstavilo izziv: oblikovanje poslovnega modela za plačljivo platformo bolha.com tudi za fizične (C2C) uporabnike, hkrati pa obdržati enako ali pridobiti višje število uporabnikov.

Organizator tekmovanja je sodelujoče seznanil, da morajo ekipe organizatorju tekmovanja najkasneje do četrтка, do 8. ure posredovati prezentacije rešitev v elektronski obliki ter da se bodo v četrtek ob 9.30 pričele predstavitve rešitev posameznih ekip po predhodnem žrebu vrstnega reda. Sodelujoče ekipe so tako imele na voljo 67 ur, da pripravijo rešitev izziva skupaj s prezentacijo.

2.2 Pridobivanje informacij o nakupovalni skupnosti bolha.com

Bolha.com je največja prodajno-nakupovalna skupnost v Sloveniji, ki jo uporabniki obiščejo z namenom prodaje ali nakupa. Bolha.com predstavlja prvo misel uporabnikov malih oglasov, predstavlja mesto s pozitivno vsebino in z vsakodnevnimi novimi oglasi in uporabniki. V letu 2020 je Bolha.com imela 471.000 uporabnikov, v letu 2021 je beležila 13-odstotno rast števila uporabnikov. Pri uporabnikih preko računalnika je dosegla 5-odstotno rast, pri mobilnih uporabnikih pa kar 56-odstotno rast. Bolha.com objavi približno 5.000 novih oglasov dnevno oziroma 157.000 mesečno. Bolha.com ima 91.000 prijavljenih uporabnikov mesečno in 530.300 unikatnih uporabnikov mesečno.

Ekipa ŠC PET je poleg pridobivanja informacij o bolhi.com pregledala še njihovo obstoječo spletno stran.

3. Reševanje izziva

Reševanje izziva oziroma iskanje rešitev problema je v veliki meri odvisno od razumevanja problema študije primera. Pri reševanju izzivov je treba ustvarjalno razmišljati, da se izrazimo izvirno in domiselno. Za najboljšo rešitev se je treba vprašati, kako podjetje razume problem. Ekipa mora biti enotna pri razumevanju njihovega problema, treba je veliko spraševati. Zapisovati si je treba vse rešitve, ki se porajajo, problem je treba obratiti okrog, prepoznati je treba ključne elemente problema. Zapisane rešitve je treba obravnavati, izločiti tiste, s katerimi se ne bomo ukvarjali. V nadaljevanju je treba izbrati tri najboljše rešitve, jih razdelati in pridobiti podatke za njihov razvoj (Cowley, 2008).

Ekipa ŠC PET je opredelila problematiko v iskanju „triggerja“ (sprožilca), ki bo za fizično osebo tako koristen, da bo pripravljena plačati storitev bolha.com. Spraševala se je, kakšen poslovni model (naročnina, pay as you go ...) uporabiti, da bodo uporabniki pripravljene plačati objavo oglasov na spletnem mestu bolha.com.

Ekipa ŠC PET je postavila cilj zvišati prihodke od fizičnih uporabnikov (C2C) in hkrati obdržati enako ali pridobiti višje število uporabnikov. Ugotovila je, da so v preteklosti že bili neuspešni poizkusi vzpostavitve plačljive platforme za male oglase. Tako je Letgo poizkušal vzpostaviti plačljiv poslovni model, vendar se je umaknil, ker slovenski trg ni bil pripravljen na plačljive oglase in ker niso imeli slovenskega skrbnika ključnih kupcev (customer care). Prav tako je Salomonov oglasnik poizkusil plačljivi model objave oglasov, vendar trg še ni bil pripravljen. Posledično je bil poizkus neuspešen (poslovne posledice čutijo še danes).

Ekipa ŠC PET se je odločila, da rešitve išče v dveh smereh, in sicer izvede anketo in na ta način dobi mnenja uporabnikov ter naredi SWOT-analizo spletnega mesta bolha.com.

3.1 SWOT-analiza spletnega mesta bolha.com

Na podlagi analize spletne strani bolha.com je ekipa ŠC PET opredelila prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti.

Preglednica 1

SWOT-analiza spletne strani bolha.com

PREDNOSTI	SLABOSTI
poglobljeno iskanje	dolgočasna
obseg iskanja	preveč agresivnih oglasov
	neprimerna postavitev
	enostavna
	neprivlačna
PRILOŽNOSTI	NEVARNOSTI
prijazna do mobilnih naprav	konkurenčna ponudba
ocene strank	odhod oglaševalcev
enostavno iskanje	
hitro gostovanje	
dodatne storitve	

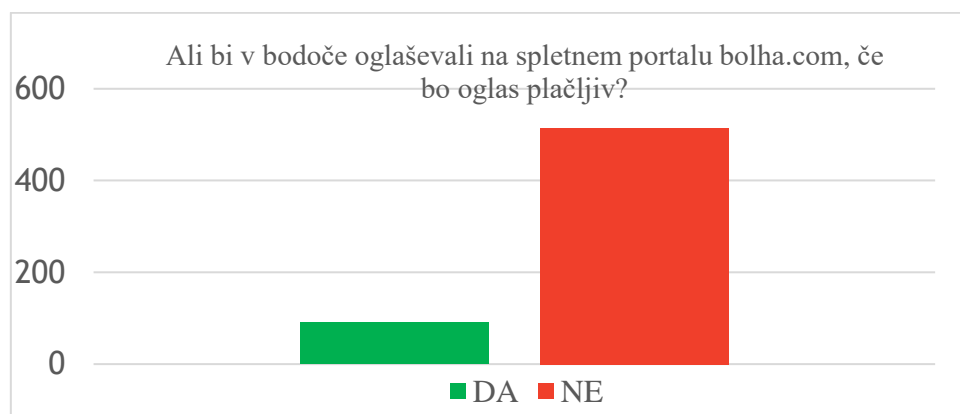
Kot izhaja iz preglednice 1, je ekipa ŠC PET ugotovila tako prednosti in slabosti kot tudi priložnosti in nevarnosti. Prednosti je treba ohranjati, priložnosti izkoristiti, slabosti odpraviti, nevarnostim pa se je treba izogniti.

3.2 Izvedba ankete

Ekipa ŠC PET je pripravila anketni vprašalnik preko spletnega orodja 1KA, kanala za posredovanje pa sta bila e-pošta in Snapchat. Anketni vzorec je bil reprezentativen, saj je vseboval 606 anketirancev, od tega je bilo 40 % moških in 60 % žensk. Povprečna starost anketirancev je bila 37 let, natančno polovica anketirancev pa je že imela uporabniško izkušnjo z bolha.com.

Graf 1

Uporaba plačljivega oglasa



Graf 1 prikazuje, da je zgolj 15 % anketirancev pripravljenih oglaševati na bolha.com v primeru plačljivih oglasov, kar 85 % anketirancev pa v primeru plačljivih oglasov ni več pripravljenih oglaševati na portalu bolha.com.

Preglednica 2

Predlagani modeli plačevanja oglasov

MODEL	POVPREČNA CENA	RAZPON PREDLOGOV
Plačilo za oglas	4,20 EUR	1,00–40,00 EUR
Plačilo za mesečno oglaševanje	11,40 EUR	5,00–100,00 EUR
Plačilo za šestmesečno obdobje	34,10 EUR	10,00–350,00 EUR
Plačilo za letno obdobje	95,20 EUR	15,00–800,00 EUR

Preglednica 2 prikazuje modele plačevanja oglaševanj, ki jih predlagajo anketiranci, ki so pripravljeni oglaševati na portalu bolha.com kljub plačljivim oglasom. Tako v povprečju za enkratni oglas predlagajo 4,20 EUR, za mesečno oglaševanje 11,40 EUR, za polletno oglaševanje 34,10 EUR ter za letno oglaševanje 95,20 EUR brez omejitve števila oglasov.

3.3 Ugotovitve

Posledice zaračunavanja oglasov fizičnim osebam (C2C) se kažejo v 85-odstotnem zmanjšanju oglaševanja s strani fizičnih oseb. V primeru, da bi bolha.com začela zaračunavati oglaševanje fizičnim osebam, bi bolha.com namesto 13-odstotne rasti števila uporabnikov beležila 70-odstotno zmanjšanje, in sicer:

- s 5.000 na 1.500 novih oglasov/dan,

- s 94.200 na 28.260 novih oglasov/mesec,
- z 90.000 na 27.300 prijavljenih uporabnikov/mesec in
- s 525.000 na 157.500 unikatnih uporabnikov/mesec.

Anketa je jasno pokazala, da fizični uporabniki še niso pripravljeni na plačljivo oglaševanje, kljub temu da kar 67 % Slovencev meni, da z nakupom izdelkov iz druge roke skrbimo za okolje. Uvedba plačljivih oglasov za fizične uporabnike bi imela škodljive posledice za bolha.com, tako kot sta to že v preteklosti ugotovila Letgo in Salomonov oglasnik.

4. Predloga rešitev

Na podlagi rezultatov ankete in SWOT-analize je ekipa ŠC PET odgovornim pri spletni platformi bolha.com predlagala:

- da oglaševanje za fizične osebe ostaja tudi v bodoče brezplačno in
- da se spletno mesto bolha.com posodobi in dopolni z novimi storitvami.

Ekipa ŠC PET predlaga bolhi.com kot nove storitve produktne videe, spletne dražbe, svetovalne rubrike (montaža, uporaba, sestava, vzdrževanje, popravila, navodila, prikaz delovanja, zanimivosti ...), novitete, zakup mesečnega oglasnega prostora (podjetje se predstavi), personaliziran oglas. Bolha.com posreduje različne plačljive informacije podjetjem (povpraševanja, trendi, bonitete, seznam odgovornih in zaupanja vrednih podjetij, seznam neodgovornih in problematičnih podjetij ...).

4.1 Koristi, ki jih prinašata predloga

Ob upoštevanju predlogov in zavedanju, da mobilni uporabniki rastejo po stopnji 56 % letno, ekipa ŠC PET ugotavlja, da upoštevanje smernic reševanja prinaša koristi za vse deležnike.

1. Za fizične osebe:
brezplačna in kvalitetnejša uporabniška izkušnja z dodatnimi storitvami.
2. Za pravne osebe in samostojne podjetnike:
dodatni produkti in boljši učinek oglaševanja.
3. Za bolha.com:
rast števila uporabnikov in večji prihodek.

4.2 Ocenjeni stroški in časovni okvir operacije

Posodobitev spletnega mesta bolha.com in dopolnitev z novimi storitvami pa zahteva določena sredstva. Ekipa ŠC PET je na podlagi tržnih razmer odgovornim pri spletni platformi bolha.com posredovala predvideni časovni in stroškovni okvir.

Preglednica 3

Ocenjeni znesek predvidenih strukturnih stroškov

PREDVIDENI STROŠKI	OCENJENI ZNESEK
Posodobitev spletne strani z nadgradnjo	90.000,00 EUR
Strukturna zasnova, sodelovanje z zunanjim izvajalcem	10.000,00 EUR
SKUPAJ	100.000,00 EUR

Preglednica 3 prikazuje predvidene strukturne stroške ter ocenjeni znesek posodobitve in dopolnitve nove spletne strani bolha.com.

Posodobitev spletne platforme bolha.com z nadgradnjo zahteva od naročnika poglobljen premislek, v nadaljevanju pa tesno sodelovanje z zunanjim izvajalcem. Ekipe ŠC PET je predvidela aktivnosti v treh fazah.

1. faza (predviden čas 2 meseca):

- priprava shematskega modela,
- posredovanje povpraševanj za izdelavo nove spletne strani,
- analiza prejetih ponudb,
- pogajanja in izbor.

2. faza (predviden čas 3 mesece):

- izdelovanje spletne strani v sodelovanju s predstavnikom/i bolhe.com,
- preizkus delovanja,
- poizkusno delovanje.

3. faza (∞):

- redno delovanje.

5. Zaključek

Dijaki so bili k projektu študije primera povabljeni. Na povabilo se je prostovoljno odzvalo pet dijakov, od katerih je eden v času izvedbe projekta zbolel, tako da so sodelovali štirje dijaki, ki so sestavljali ekipo ŠC PET. Poudariti je treba, da so delali pod časovnim pritiskom, ki je bil še večji, ker so bili vsi dijaki športniki. To pomeni, da so se poleg obiskovanja rednega pouka sočasno udeleževali tudi treningov. Delo na projektu je razen prvi dan, ko sta bila predstavljena projekt in problem, potekalo v večernem in nočnem času, na dan predstavitve rešitve pa še v dopoldanskem času. V projektu študije primera je bila pri delu v veliko pomoč spletna aplikacija zoom. Ekipe se je z mentorjem dobivala na sestankih preko zooma, ko si je postavila cilje, se dogovorila o aktivnostih, rokih za izvedbo, ter določila uro naslednjega sestanka. Ekipe je bila pri delu proaktivna in dosledna, morebitne vsebinske pomanjkljivosti je sprotno akceptirala in odpravljala. Ekipe je z mentorjem zgradila zaupanje, mentor je tako postal medij za sproščanje zamisli, razočaranj, strahov in dosežkov, pomagal je pri preoblikovanju nedosegljivih ciljev in se z ekipo veselil dosežkov (Paterson, 2005).

V zadovoljstvo članov ekipe je bila pohvala žirije za sistematično delo, ki je v zelo kratkem času rezultiralo tudi reprezentativne rezultate ankete, in za konstruktivne nasvete glede prenove in nadgradnje spletne strani. V največje zadovoljstvo ekipi ŠC PET pa je bila odločitev vodilnih pri bolha.com, da sledijo predlogu ekipe, da tudi v bodoče za fizične osebe ostane uporaba spletne platforme bolha.com brezplačna. Poleg pohval žirije in prejetih nagrad so člani ekipe bili mnenja, da je velika nagrada zanje pravzaprav izkušnja, ki je edinstvena v njihovem dotedanem izobraževanju. Študija primera za udeležence predstavlja izkustveno učenje, ki poteka z dinamiko skupine, zahteva določena predhodno usvojena znanja s problemsko komponento, ki jo je treba pod časovnim pritiskom razrešiti, predstaviti in zagovarjati. Na ta način dijaki pridobijo tudi mehke veščine, ki so dandanes ne samo prednost, temveč v veliko primerih zahteva na trgu dela. Čeprav mentorstvo dijakov v projektu študije primera predstavlja dodatno obremenitev za učitelja, menim, da je treba s tem nadaljevati tudi v prihodnosti – zaradi njih.

6. Viri

Bolha.com. <https://www.bolha.com>

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

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

Možina, T. (2010). *Kakovost kot zmožnost.* Andragoški center Slovenije.

Paterson, K. (2005). *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje.* Rokus Klett.

Rutar, D. (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje.* Cirius.

Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave.

https://www.academia.edu/6599587/Študija_primer_a_kot_vrsta_kvalitativne_raziskave

Študija primera. <https://studiraj.fov.um.si/studijaprimer.html>

Tržni položaj blagovne znamke bolha.com, avgust 2020. Mediana, d. o. o. <https://www.mediana.si>

Kratka predstavitev avtorja

Peter Koščak je univ. dipl. org., zaposlen na delovnem mestu učitelja strokovno teoretičnih predmetov na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani. Na centru opravlja tudi naloge organizatorja praktičnega usposabljanja in je tudi vodja prehrane. Poleg dela v šolstvu ima tudi izkušnje iz gospodarstva, zato dijake nenehno motivira za sodelovanje pri različnih projektih.

Svet naših možganov: njihovo delovanje (učenje in pomnjenje), staranje in ohranjanje v dobri formi

The World of our Brain: its Function (Learning and Memorization), Aging, and Keeping it in Good Shape

Andrej Oberwalder Zupanc

Cirius Kamnik

andrej.oberwalder-zupanc@guest.arnes.si

Povzetek

Članek se osredotoča na delovanje možganov in na njihovo staranje. Bolj temeljito sta predstavljeni kognitivni funkciji učenja in pomnjenja. Pri prvem so izpostavljene različne strategije učenja, dejavniki, ki na učenje vplivajo in morebitne možne izboljšave oziroma nasveti, kako priti do učinkovitejše memorizacije. V zvezi s slednjo je za lažje razumevanje vključeno delovanje spomina ter vrste spomina. Osrednji namen članka je predvsem opozoriti na dejavnike umskega staranja, in kako pomembno je, da jih ohranjamo v dobri formi, zato so na koncu priloženi tudi različni primeri tipov vaj, ki preprečujejo oziroma upočasnjujejo kognitivno staranje. Za namen članka so bile izvajane različne vaje za izboljšanje umskih sposobnosti s pomočjo aplikacije Lumosity. Rezultati so predstavljeni v drugem delu članka.

Ključne besede: kognitivni upad, možgani, pomnjenje, spomin, učenje.

Abstract

The article focuses on brain function and aging. The cognitive functions of learning and memorization are presented more thoroughly. In the first one, different learning strategies are highlighted and also advices on how to achieve more effective memorization. In relation to the latter, the functioning of memory and types of memory are included for easier understanding. The central purpose of the article is primarily to draw attention to the factors of mental aging and how important it is to keep them in good shape, which is why various examples of types of exercises that prevent or slow down cognitive aging are attached at the end. The purpose of the article was to perform various exercises to improve mental abilities with the help of the Lumosity app. The results are presented in the second part of the article.

Keywords: brain, cognitive decline, learning, memorization, memory.

1. Uvod

Eden izmed glavnih ciljev tega članka je opozarjanje na upadanje umskih sposobnosti in prav zaradi tega tudi poudarjanje, kako pomembno je, da za naše možgane skrbimo v mladih letih in jih ohranjamo v dobri formi tudi kasneje. Glavni cilj izhaja iz problema, s katerim se dandanes pogosto srečujemo – zanemarjanje kognitivnih sposobnosti zaradi vedno bolj prevladujoče tehnologije. Ker je dejstvo, da se predvsem mladostniki izogibajo lastnemu razmišljanju kot posledici uporabe sodobnih tehnoloških naprav, so predstavljeni ukrepi za izboljšanje zapomnitve in dejavniki, ki na samo učenje vplivajo. Članek je sestavljen iz

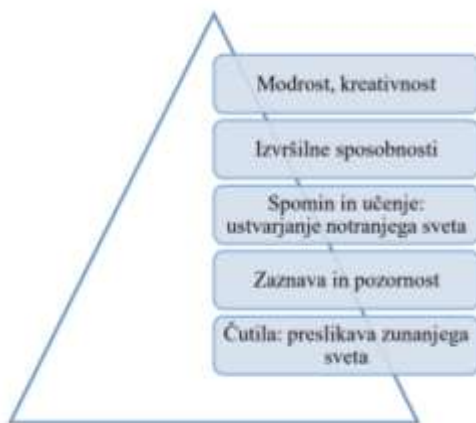
teoretičnega dela, ki na splošno opisuje možgane, nekatere funkcije in delovanje in bolj praktično naravnane dela, kjer so vključeni različni tipi vaj in rezultati, ki jih je prineslo tritedensko t.i. »možgansko urjenje«.

2. Temeljne umske sposobnosti

Na osnovni nivo naših umskih sposobnosti uvrščamo senzorne procese oziroma čutila, ki so podlaga zaznavam iz okolja. Da lahko informacije pravilno in učinkovito uporabimo, potrebujemo najprej pozornost. Te podatke kasneje primerno shranimo, za kar potrebujemo spomin. Informacije, ki smo jih predelali, potrebujemo pri reševanju problemov in odločanju. Rešeni problemi so nato potrebni na najvišjem nivoju, kamor bi lahko uvrstili ustvarjalnost, domišljijo ter modrost. Za bolj enostavno ter nazorno razumevanje umskih procesov jih lahko predstavimo v obliki piramide (slika 1).

Slika 1

Hierarhija umskih sposobnosti



Kavčič, V. (2015): *Umovadba za bistre možgane v poznih letih*. Miš.

V nadaljevanju sta podrobneje predstavljena spomin (pomnjenje) in učenje.

2.1 Spomin

Spomin je nujno potreben za vsakdanje življenje. Brez njega ne moremo shranjevati informacij in jih priklicati v sedanosti ter načrtovati svoje prihodnosti. Nujno je potreben, če želimo, da nam dobra preslikava ter prepoznava okolja lahko koristita in se na podlagi zaznav lahko prilagajamo okolju ter učimo novih spretnosti.

Večina strokovnih literatur s področja psihologije se strinja, da je spomin proces ohranjanja preteklih informacij v času.

2.2 Delovanje spomina

Različne literature navajajo več modelov spomina, vsem pa je skupno, da imajo najmanj tri stopnje: vkodiranje – shranitev – priklic:

1) Vkodiranje

Kadar pride informacija v začetne stopnje spominskega procesiranja, mora biti spremenjena oziroma predelana tako, da smo jo sposobni shraniti v spomin in kasneje priklicati. Da zaznamo stvari, ki pridejo v naša čutila, se energija dražljaja sprva pretvori v električne impulze, ki se nato predelajo, vkodirajo v zaznave in začetne spomine. Ti začetni spomini trajajo le kratek čas. Naš spomin deluje tako, da pozabimo večino zaznav in si zapomnimo le tiste informacije, ki so pritegnile našo pozornost. Slednje so posredovane v shranitev ter so potrebne za normalno delovanje.

2) Shranitev

Glede na način shranjevanja delimo spomin na dve vrsti, in sicer: kratkoročni ali delovni spomin ter dolgoročni spomin.

3) Spominski priklic

Spominski priklic je proces dostopanja do shranjenih informacij. Pomembno je, da do teh informacij lahko dostopamo. Težave pri spominskem priklicu imenujemo pozabljanje.

2.3 Vrste spomina

Spodnja slika (slika 2) prikazuje grafično shemo različnih vrst spomina.

Slika 2

Grafična shema različnih vrst spomina



Kavčič, V. (2015): *Umovadba za bistro možgane v poznih letih*. Miš.

Literatura s področja psihologije omenja več vrst spomina:

»Senzorni – čutni ali ikonični spomin: ko zunanji ali pa notranji dražljaji, na primer svetloba, zvok ali pritisk na kožo, pridejo v čutni organ, na primer v oko, uho ali čutilav koži, se takoj tvori tako imenovani čutni spomin. Ta traja le nekaj delčkov sekunde. V tem kratkem času se v čutnem spominu shranijo vsi dražljaji, ki jih čutilo zazna. Čeprav so v čutnem spominu za

trenutek shranjeni vsi dražljaji, pa nastaja težava ob priklicu teh zapisov, kajti le-ti hitro razpadejo, če jih čutni organ takoj ne posreduje naprej do možganov.

Kratkoročni spomin: to so informacije, shranjene za kratek čas (do nekaj sekund), dokler o pomembne za opravljanje neke naloge oziroma se ne prenesejo v dolgoročni spomin za daljšo, trajnejšo shranitev.

Delovni spomin: je dokaj podoben kratkoročnemu spominu. Delovni spomin se nanaša predvsem na kapaciteto upravljanja in manipuliranja z informacijami (na primer, kadar posamezniku preberemo številke in jih mora ponoviti za nami v obratnem vrstnem redu, ali pa ko mora posameznik na pamet pomnožiti dve dvoštevilkni številki). Poleg tega so v delovnem spominu tudi cilji in načrti, ki jih trenutno uresničujemo.

Dolgoročni spomin: podatki pridejo v dolgoročni spomin iz kratkoročnega, bodisi ker so ti podatki pomembni in si jih moramo zapomniti bodisi zaradi ponavljanja. V dolgoročnem spominu se podatki hranijo za kasnejšo rabo in so ohranjeni skoraj neomejeno dolgo. Vendar vsi spominski zapisi niso enako močni, kar se pozna pri priklicu; nekatere podatke lahko prikličemo takoj, za druge pa porabimo več časa in napora.« (Kavčič, 2015)

Iz zgornje grafične sheme je razvidno, da ločimo dva tipa dolgoročnega spomina:

- »EksPLICITNI spomin: to je tisti spomin, ki se ga zavedamo; sem sodita epizodični in semantični spomin;
- IMPLICITNI spomin: to je tisti spomin, ki se ga ne zavedamo, sem sodi proceduralni spomin. Nekatere aktivnosti lahko izvajamo brez zavedanja, samodejno. To so zaznavno-gibalne spretnosti, kot so vožnja avtomobila, igranje določenih športnih iger itd.

Ločimo dve vrsti eksplicitnega spomina:

- Epizodični spomin: spomin o osebnih izkušnjah, vključujoč ne samo vsebino, temveč tudi prostorsko in časovno dimenzijo (maturantski ples, 18. rojstni dan, lanske počitnice...)
- Semantični spomin: to je pravzaprav naše znanje oziroma spomin o različnih dejstvih našega znanja, ki smo jih pridobili oziroma se jih naučili v življenju (množenje ima prednost pred seštevanjem, zemlja je okrogla...)« (Kavčič, 2015).

2.4 Učenje

Učenje je proces spreminjanja znanja ali vedenja zaradi izkušenj z razmeroma trajnim učinkom. To so razmeroma trajne spremembe v dejavnosti in osebnosti, ki so posledica individualnih izkušenj ob interakciji med človekom in njegovim okoljem.

Glede na gradivo ločimo:

- senzorno ali zaznavno učenje (prepoznavanje in razlikovanje po obliki, barvi ...);
- psihomotorično učenje (učenje spretnosti);
- besedno ali verbalno (učenje besed ali drugih simbolov):
 - besedno učenje nižje ravni (učenje na pamet),

- besedno učenje višje ravni ali smiselno besedno učenje (razumevanje, povezovanje, organiziranje snovi, učenje pojmov, zakonitosti, reševanje problemov ...).

Glede na sestavljenost pa ločimo: instrumentalno pogojevanje, klasično pogojevanje, modelno učenje (posnemanje), besedno učenje.

2.5 Ukrepi za izboljšanje besednega učenja

Snov razumemo, če jo lahko izrazimo s svojimi besedami, če lahko navedemo primere, jo prepoznamo v različnih oblikah in okoliščinah, jo povezujemo z drugimi dejstvi, jo uporabimo na različne načine, vnaprej predvidimo nekatere posledice, lahko poiščemo nasprotja, ipd. Besedno učenje lahko izboljšamo s pomočjo t.i. sidrnih idej. Gre za najbolj splošne ideje posameznega področja, ki so temelj hierarhije, podrejene pa so jim specifične ideje.

2.6 Ukrepi za izboljšanje zapomnitve

- manj smiselne in nepovezane snovi: večkratno ponavljanje; preverjanje pravilnosti ponavljanja; mnemotehnike; utrjevanje snovi pred novim učenjem; organiziranje snovi, več pozornosti srednjim delom snovi ...
- bolj smiselne snovi in za globlje razumevanje: priklic pomembnega predznanja; odpravljanje napak predznanja; iskanje bistvenih pojmov in novih odnosov (tabele, miselni vzorci ...); iskanje lastnih primerov; upoštevanje organizacije tiskanega besedila (naslovi ...); uporaba različnih učnih stilov.

2.7 Dejavniki učenja

Dejavniki učenja vplivajo na sam proces učenja, ki je glede na različne okoliščine, zelo podoben pri vseh skupinah mladih (učencih, dijakih in študentih). Slednje velja tudi za učence s posebnimi potrebami.

- Zunanji dejavniki (izhajajo iz okolja):
 - fizikalni: vremenske razmere, osvetljenost, hrup, temperatura, urejenost in zračnost prostora (vplivajo na splošno počutje in sposobnost koncentracije).
 - socialni: družina (oblikovanje os. lastnosti), šola (stališča do znanja, kakovost in širina znanja), širše družbeno okolje (odnos do znanja in izobrazbe, politične odločitve).
- Notranji dejavniki (izhajajo iz učenca samega):
 - fiziološki: kratkotrajna in/ali dolgotrajna telesna stanja, kondicija, prehrana ...
 - psihološki: sposobnosti, čustva, učni stili, motivacija.
- Sposobnosti: umske sposobnosti, inteligentnost
- Čustva: jakost in vrednost čustev (prijetna čustva, močna čustva), čustvene motnje, čustva do sebe.

- Učni stili: učni stil je kombinacija učnih strategij (načinov učenja), ki jih učenec običajno uporablja v večini učnih situacij (tipični način učenja). Ločimo: vidni, slušni in kinestetični/gibalni učni stil.
- Motivacija: učna motivacija so dejavniki, ki spodbujajo in usmerjajo učenje ter določajo njegovo trajanje, kakovost in intenzivnost.

2.8 Strategije za uspešnejše učenje

Učna strategija je zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih dejavnosti, ki jih učenec uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije.

- načrtovanje učenja (izdelava načrta učenja),
- spremljanje učenja (osredotočenost na naloge in učinkovitost učenja),
- vrednotenje in uravnavanje učenja (kakovost dosežka, učinkovitost strategij),
- elaboracija (povezovanje nove snovi z že obstoječim znanjem),
- organiziranje (urejanje snovi v logično strukturo),
- ponavljanje (zapomnitev temeljnih podatkov).

3. Staranje možganov

Ločimo:

- Možgansko staranje, ki je povezano s kemičnimi, psihološkimi, biološkimi, fiziološkimi in strukturnimi spremembami. V poznih dvajsetih letih se začnejo počasni procesi možganskega upada. Gre za možganske kapi, parkinsonovo bolezen, motnje spanja in gibanja, nastanek demence. Verjetnost nevrodegenerativnih bolezni se povečuje, najpogostejša bolezen, ki vodi v demenco pa je alzheimerjeva bolezen.
- Umsko staranje, ki se nanaša na upad spoznavnih in zaznavnih zmožnosti.

3.1 Ukrepi zoper umsko staranje

- Fizične aktivnosti; znano je, da fizične aktivnosti pozitivno vplivajo na zmanjšanje umrljivosti, invalidnost, zmanjšanje kardiovaskularnih bolezni, osteoporozo, nekatera rakava obolenja, čustveno funkcioniranje – izboljšana depresivnost, ipd.
- Prehrana; seznam nujnih in potrebnih hranil za možgane: glukoza, vlaknine, aminokisliline, maščobne kisline (predvsem omega 3 in omega 6), vitamini (predvsem E, C, B6, B12), minerali (predvsem kalcij, kalij, železo, baker, mangan, selen), antioksidanti iz zelenjave in sadja
- Kognitivna stimulacija – umovadba, možganski trening: Umovadba naj bi zmanjševala tveganje za nastanek demenc.

3.2 Vaje za krepitev možganskih sposobnosti

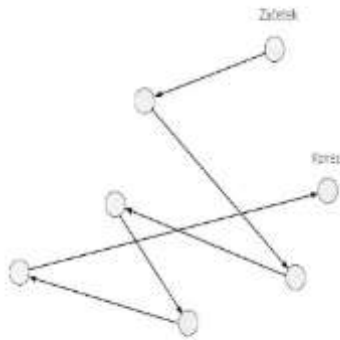
Umska vadba naj bi okrepila naše mišice in naš um. Vaje pripomorejo k temu, da zmanjšamo možnost demence in možganskih poškodb v starejših letih. Pomembno je, da se zavedamo, da že v mladosti delamo za naše možgane v starosti. Z redno in resno umovadbo bomo poleg izboljšanja pozornosti tudi na splošno krepili možgane. S tem bomo izboljšali zmožnost učenja.

Naši možgani so dosmrtno plastični, kar pomeni, da so občutljivi in dojemljivi za učinke možganske vadbe in se ob tem spreminjajo. Možganska plastičnost ni prisotna le, ko rastemo in se razvijamo, ampak tudi v poznih letih. Visoka možganska aktivnost je tista, ki nas lahko v starosti obrani pred nastankom demence oziroma zmanjša možnost za njen nastanek.

Spodnja slika prikazuje primer vaj za krepitev možganskih sposobnosti.

Slika 3

Primer vaje za izboljšanje spomina in učenje



»Navodilo: pazljivo si oglejte spodnjo sliko, predvsem bodite pozorni na smeri puščic, ki povezujejo sedem sivih krogov. Poskušajte si zapomniti vrstni red teh puščic od začetnegakroga pa do zadnjega.«
Kavčič, V. (2015): *Umovadba za bistre možgane v poznih letih*. Miš.

3.3 Aplikacija Lumosity

Pred enim mesecem je bila na mobilni telefon naložena aplikacija *Lumosity*. Vsak dan so bile reševane predpisane vaje. Gre za aplikacijo, ki so jo osnovali znanstveniki (Michael Scanlon, Kunal Sarkar, David Drescher) na *Lumos Labs (Cognitive training company)* in vsebuje različne igre, ki pomagajo trenirati možgane na različnih področjih. Spodnja slika (slika 5) prikazuje, katere možganske funkcije lahko z redno uporabo aplikacije izboljšamo.

Slika 5

Aplikacija Lumosity



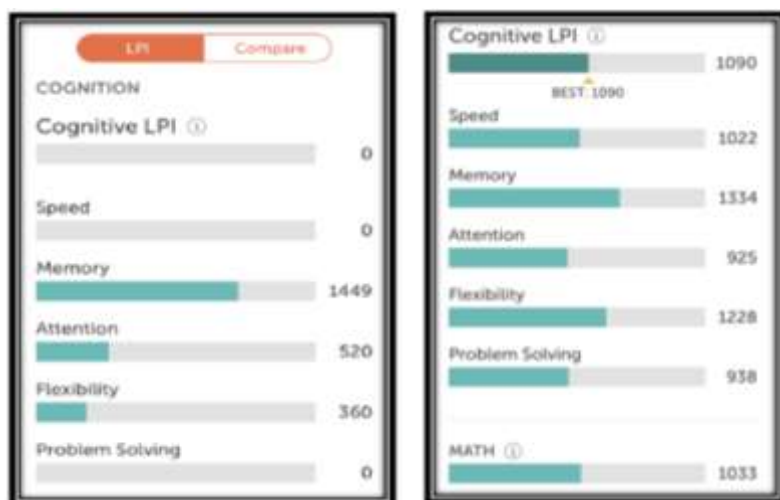
Aplikacija deluje tako, da program vsak dan izbere tri vaje z različnih področij. Ker se te vaje ponavljajo, rezultatov na spodnji sliki ne moremo gledati le kot napredek mojih umskih sposobnosti, pač pa tudi kot navajanje možganov na ene in iste vaje. Ko je bila neka vaja igrana že večkrat, so se možgani nanjo že navadili in rezultat je zagotovo odvisen tudi od tega.

Če primerjamo spodnji sliki (slika 6), opazimo, da je bil napredek zaznamovan skoraj na vseh področjih.

Na spletni strani Lumosity so podani naslednji podatki: »LPI (*Lumosity Performance Index*) is a standardized performance metric that shows how well you are performing on Lumosity games and lets you compare performance across games and Cognitive Areas. LPI is based on the scores you receive for Lumosity games. It is not influenced by your age or any training preferences you have selected. Game LPI is determined by examining score distributions for each game across a wide range of members /.../«

Slika 6

Rezultati – na začetku reševanja / po treh tednih reševanja



4. Zaključek

Članek, ki predstavlja dve bolj pomembni kognitivni funkciji, v ospredje postavlja ugotovitev, da je slednji potrebno na veliko izkoriščati že v mladosti, da kasneje (prehitro) ne prihaja do neželenih posledic v zvezi z umskim upadom. Predvsem je pomembno osredotočanje na dejstvo, da tudi mladi s posebnimi potrebami ali učenci, potrebni dodatne strokovne pomoči, potrebujejo usmeriti veliko pozornosti na svoje možganske funkcije in jih vsakodnevno krepiti z različnimi vajami, saj tudi pri slednjih prihaja do zanemarjanja kognitivnih sposobnosti, morda še toliko bolj zaradi vpliva okolja. Predstavitev bi se lahko še na različne načine nadaljevala in dopolnila: rezultati iz aplikacije Lumosity bi se lahko opravili na več ljudeh, za ponazoritev bi se lahko vključilo več primerov vaj za krepitev možganskih sposobnosti, ipd.

5. Viri

Aplikacija Lumosity (Lumosity App)

Greenfield, Susan idr. (1999). *Brain Power: Working out the Human Mind*. Shaftesbury, Dorset: The Ivy Press Limited.

Kavčič, V. (2015): *Umovadba za bistre možgane v poznih letih*. Miš.

Russell, P. (1987): *Know Your Own Mind and How to Use It*. Državna založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Oberwalder Zupanc, po poklicu diplomirani inženir strojništva, že več kot 20 let deluje kot učitelj na srednji poklicni šoli. V delovnem okolju se srečuje z mladimi – tako v razredu kot tudi individualno na urah dodatne strokovne pomoči. Pri svojem delu opaža, da se mladi raje zanašajo na elektronske naprave, kot na svoj lastni največji »računalnik«. Ker je tudi sam pred leti utrpel možgansko poškodbo, se toliko bolj zaveda, njihove velike vloge. Pri svojem delu zato nenehno opozarja na slednje in poleg delovanja v šoli, izvaja že omenjeno umovadbo v domu starejših občanov.

Možgani, spanje in vpliv spanja na kognitivne sposobnosti človeka

Brain, Sleep and Cognitive Functions

Neda Veniger

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Ljubljana
neda.veniger@guest.arnes.si

Povzetek

O pomenu spanja za živa bitja obstajajo številne teorije, mnogo stvari je še nepojasnjenih. Možgani nujno rabijo spanje, so najzapletenejši organ v telesu, vplivajo na delovanje celotnega telesa. Med spanjem v možganih poteka vrsta procesov, ki so ključni za naše preživetje in obstoj. Po teoriji obnove naj bi se med spanjem obnavljala telesna in možganska tkiva, pomembna je tudi teorija utrditve spomina. Fiziološko zaspanost uravnava predvsem cirkadiani ritem in homeostatska regulacija. Subjektivno zaspanost poleg fiziološke zaspanosti določajo še dejavniki iz okolja. V grobem ločimo pet kognitivnih funkcij: spomin, pozornost, jezik, višje senzorno zaznavanje in izvršilne sposobnosti. Rezultat njihovega sodelovanja je adaptirano oziroma koherentno vedenje. Vsaka izmed njih ima osnovo na celični ravni in je v splošnem vezana na specifične predele v možganih. Pomanjkanje spanja je vzrok za upad številnih kognitivnih sposobnosti.

Ključne besede: cirkadiani ritem, homeostatska regulacija, kognitivne sposobnosti, možgani, spanje, spomin.

Abstract

Many theories exist about the importance of sleep for living organisms, but numerous aspects of sleep remain unknown. The theory of regeneration claims that during sleep the whole body as well as brain regenerate. The brain absolutely needs sleep so the most complex organ in the body affects the functioning of the entire body. During sleep, a series of processes take place in the brain that are crucial for our survival and existence. Physiological sleepiness is regulated by circadian rhythm and homeostatic regulation. Subjective sleepiness is also determined by environmental factors. We can roughly distinguish five cognitive functions: memory, attention, language, higher sensory perception and executive abilities. Each cognitive function operates in its specific brain regions. The result of their synergistic functioning is coherent behavior. Many studies have proven that sleep deprivation impairs cognitive functioning.

Keywords: brain, circadian rhythm, cognitive functioning homeostatic regulation, memory, sleep.

1. Uvod

Možgani so osrednji del centralnega živčnega sistema in predstavljajo najzapletenejši organ v človeškem telesu, saj nadzorujejo delovanje vseh drugih organov. Sodobne raziskave poudarjajo, da so možgani »utelešeni«. To pomeni, da zaznavanje, gibanje in čustva pomembno prispevajo k razmišljanju, pomnjenju, učenju, zbranosti, presojanju in reševanju problemov. Spanec je pogosto spregledan kot ključni element zdravega življenjskega sloga. V splošnem

ljudje prespimo vsaj četrtnino življenja in logično je sklepati, da je dejavnost, ki obsega tako velik del življenjskega cikla, ključnega pomena.

2. Zgradba možganov in delovanje možganov

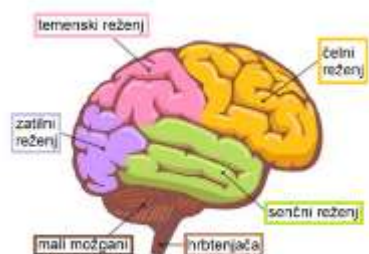
Možgani so organ, ki se nahaja v lobanji. Zgrajeni so iz 100 milijard živčnih celic ali nevronov in živčnega opornega tkiva ali nevroglie, ki zagotavlja prenos hranilnih snovi, mehansko in funkcionalno oporo, mielinizacijo ter obnavljanje delcev živčnega sistema. Tehtajo približno 1200 do 1400 gramov. Predstavljajo 2 % telesne mase, porabijo pa 20 % kisika in 25 % telesne energije. V grobem jih sestavljajo veliki in mali možgani ter možgansko debljo.

Funkcionalna in strukturna enota možganov je nevron (živčna celica), ki je sestavljen iz telesa in izrastkov (dendritov, aksonov). Telesa nevronov predstavljajo sivo možganovino, dendriti pa belo. Nevroni sprejemajo dražljaje, jih predelujejo in prevajajo vzbujenje. Siva možganovina tvori možgansko skorjo in jedra v notranjosti možganov, bela možganovina se nahaja v notranjosti.

Veliki možgani sestojijo iz dveh polobel (hemisfer) desne in leve, ki sta med sabo povezani z živčnim nitjem, prečnikom (kaloznim korpusom) (Slika 2). Po kosteh lobanje, ki varujejo možgane, ločimo na vsaki hemisferi čelni, temenski, zatilni in senčni predel (Slika 1). Na površini hemisfer je možganska skorja, ki je nagubana v številne vijuge in ima zato veliko površino. V možganski skorji je večina živčnih celic. Zbrane so tudi v notranjosti možganov, v možganskih jedrih (talamusu, bazalnih ganglijah, hipotalamasu ...). Desna polobla nam omogoča celosten pregled na situacijo, zaznavanje in obdelovanje informacij v tej polobli je integrirano in bolj celostno. Predstavlja sedež domišljije in uvida ter glasbenih in umetniških sposobnosti. Vlada ji intuicija. Leva polobla je analitična, specializirana je za govorni in pisni jezik ter za sekvenčno in analitično sklepanje, informacije obdeluje tako, da jih razdrobi in analizira linearno. Zanj sta značilna logično in abstraktno mišljenje. Vlada ji logika.

Slika 1

Možganski predeli (režnji)



Slika 2

Možganski sivina in belina ter prečnik



Pocajt, M. in Širca, A. (2000). *Anatomija in fiziologija* (279- 288). DZS.

Mali možgani ležijo v zadnji lobanjski kotanji in so z živčnimi progami povezani s hrbtenjačo in možganskim deblom. Ravno tako kot veliki možgani sestojijo iz sive možganske skorje in notranjosti, ki je bele barve. Urejajo skladnost naših gibov, mišični tonus in ravnotežje.

Možgansko deblo je po zgradbi in pomenu močno podobno hrbtenjači. Spodnji del debla zato imenujemo podaljšana hrbtenjača. Iz možganskega debla izhajajo možganski živci. Izjemi sta vohalni in vidni živec, ki izhajata iz velikih možganov (Pocajt in Širca, 2000).

Možgane obliva likvor, brezbarvna, bistra možganska tekočina, ki varuje možgane. Likvor nastaja v notranjosti velikih možganov in možganskega debla, nabira se v možganskih prekatih. Nastaja neprestano, se pa stalno vrača v krvni obtok. Možgane ovijajo tri možganske ovojnice (dura, pajčevnica in žilnica). Dobro so oskrbljeni z žiljem, arterijami in venami. Nemoten dotok arterijske krvi zagotavlja oskrbo s kisikom in glukozo, ki ju možgani najbolj potrebujejo.

Velikost človeških možganov se je tekom evolucije večala. Pri *Avstralopithecus afarensis* pred 3,5 milijona leti je bila prostornina možganov v povprečju 400 mL, pri sodobnem človeku pa okrog 1400 mL.

Metode za spremljanje delovanja možganov:

- Elektroencefalografija (EEG) je metoda spremljanja električne aktivnosti možganov z elektrodami, nameščenimi na glavi. Aktivnost je zabeležena v obliki elektroencefalogramov.
- Skeniranje ali rentgenska računalniška tomografija (CT) omogoča raziskovanje zgradbe možganov po rezih v zaporednih ravninah.
- Raziskave z nuklearno magnetno resonanco (MRI) omogočajo podrobnejšo anatomsko analizo.
- S pozitronsko emisijsko tomografijo (PET) je možno spremljati izbrane možganske aktivnosti v določenem obdobju, je najnatančnejša, a najdražja metoda za spremljanje delovanja možganov (Anselme in Perilleux, 1999).

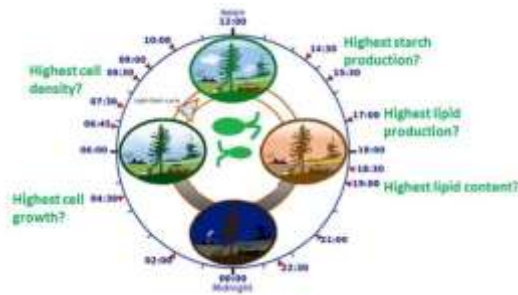
3. Cirkadiana ura in cirkadiani ritem

Cirkadiani ali dnevno-nočni ritem je eden od bioloških ritmov, ki so značilni za živa bitja in predstavljajo način prilagajanja organizmov na okolje. Temu 24-urnemu ciklu se podrejajo biokemijski, fiziološki in vedenjski procesi, in to ne le človeka, kot vidimo na Sliki 4, ampak tudi živali, rastlin in gliv kot vidimo na Sliki 3. Tako so številni procesi (npr. uravnavanje telesne temperature, prebava, presnova, izločanje hormonov, spanje, budnost ...) uravnavajo v 24-urnem ciklu. Organizmi imajo notranjo, cirkadiano uro, ki nastopa kot samovzdržni oscilator v posebnem možganskem jedru, suprakiazmatičnem jedru.

Oscilacije nastanejo zaradi cikličnega izražanja genov, ki zapisujejo zapisovalce centralne ure, spodbujevalce in zaviralce. Tako se odvija tekmovanje med spodbujevalci in zaviralci, en cikel pa traja približno 24 ur. Tudi drugi organi zaznavajo čas. V našem telesu so poleg centralne ure tudi periferne biološke ure. Naše periferne ure morajo biti v sozvočju s centralno uro. Če niso, se lahko razvije bolezen. S cirkadianim ritmom je tesno povezan bioritem spanja in budnosti. Notranja telesna ura spanja mora biti pravilno nastavljena (Anselme in Perilleux, 1999).

Slika 3

Cirkadiani ritem v naravi



Slika 4

Cirkadiani ritem pri človeku



4. Spanje

Spanje je zelo pomemben fiziološki proces in biološka nuja, saj vpliva na duševno, telesno in čustveno zdravje, vpliva na celega človeka. Spanje obsega skoraj tretjino našega življenja. Ljudje nujno potrebujemo spanje, saj po rezultatih nekaterih raziskav lahko pomanjkanje spanja privede celo do smrtnega izida (Walker, 2018).

Med življenjskimi ritmi je cikel budnosti in spanja najizrazitejši. Ta 24-urni cikel sestoji iz dveh glavnih, povsem različnih možganskih aktivnosti, ki se izmenjujeta: budnosti in spanja. Budnost je stanje nespecifične možganske aktivnosti, za katero je značilna nizka amplituda valov elektroencefalograma (EEG) brez kake prepoznavne ritmike.

Spanje je sestavljeno iz štirih do petih ciklov, ki trajajo po eno uro in pol do dveh uri, vsak od njih pa sestoji iz mirnega in paradoksalnega spanja. Spanje se začne s fazo mirnega spanja (NREM) spanja (ang. *non Rapid Eyes Movements*), ki nastopi zaradi povečane količine sproščenega serotonina med budnostjo (serotonin aktivira preoptični predel hipotalamusa, ta pa inhibira vse dele možganov, ki sodelujejo pri ohranjanju budnosti). Ob prehodu iz budnosti v spanec (v fazi uspavanja) je za EEG značilno naraščanje deleža valov s frekvenco od 8 do 12 Hz, imenovanih α valovi. Globlji kot je spanec, bolj se frekvenca valov EEG zmanjšuje, amplituda pa narašča. V tem stadiju spanja je oseba mirna, oči so negibne in ritem dihanja enakomeren.

Mirnemu sledi faza paradoksalnega spanja, v kateri oseba trdno spi in jo je težko zbuditi, čeprav z EEG razberemo aktivnosti, zelo podobne budnemu stanju. Za to spanje so značilni zelo hitri očesni gibi sicer zaprtih oči, od koder ime za paradoksalno spanje, REM spanje (angl. *Rapid Eyes movements*). Med to fazo spanja je oseba nemirna, dihanje in delovanje srca sta neenakomerna. Takrat oseba sanja. Po 20 do 30 minutah oseba spet prehaja v fazo mirnega spanja (Guyton in Hall, 2017).

4.1 Zakaj spimo?

Za pojav spanca je kopica različnih vzrokov, bogatega skupka koristi tako za telo kot možgane. V telesu spanje ponovno založi orožarno našega imunskega sistema ter s tem pomaga v boju proti malignosti, preprečuje okužbe in odganja vse vrste bolezni. Izboljša tudi presnovno stanje organizma, saj natanko uravna količino inzulina in glukoze v obtoku. Poleg tega

uravnava tek in pomaga nadzorovati telesno težo. Obilica spanja ohranja bogato mikrobioto v črevesju. Zadostno spanje je tesno povezano s krepkostjo srca in žilja, saj znižuje krvni tlak in srce ohranja v dobrem stanju.

Vsaka biološka funkcija ima koristi od dobrega spanca. Spanje je najpomembnejša dejavnost za ohranjanje našega telesnega in duševnega zdravja. Nezadostno spanje je ključni dejavnik življenjskega sloga, ki določa, ali bomo zboleli za Alzheimerjevo boleznijo ali ne (Walker 2019). Spanje je najboljši dosežek matere narave pri kljubovanju smrti. Zelo pomembno je za kognitivne funkcije. Izpostaviti je treba spomin, ki je zmožnost osvajanja, zadrževanja in koriščenja informacij. Brez spomina bi bili nemočni. Ne bi imeli svoje identitete. Zato je pomnjenje predpogoj razvoja in ohranitve lastne identitete (Zarevski, 1997).

4.2 Koliko časa spati?

Preglednica 1

Potrebni čas spanja človeka glede na starost

Starostna skupina	Količina spanja znotraj 24 ur
Novorojenčki	Približno 16 ur
Dojenčki	3 - 12 mesecev: 14 do 15 ur Spanje otrok je sestavljeno iz spanja ponoči, ki mu sledi dremež preko dneva
Otroci	1 - 3 let: 12 do 14 ur 3 - 5 let: 11 to 13 ur 6 - 12 let: 10 to 11 ur
Mladostniki	Približno 9 ur Težava je predvsem v tem, da je biološka ura mladostnikov programirana za budnost pozno v noč in pozno jutranje prebujanje.
Odrasli	7 do 8 ur spanja je za večino odraslih optimalna količina spanja, čeprav nekateri posamezniki potrebujejo samo 5 ur, drugi pa tudi več kot 10 ur spanja.
Starostniki	Po zadnjih raziskavah starostniki potrebujejo vsaj toliko, če ne več spanja v primerjavi z mlajšimi odraslimi. Lahko si pomagajo z dremežem preko dneva.
Nosečnice	Med nosečnostjo lahko ženske potrebujejo nekoliko več spanja.

Iz Preglednice 1 lepo razberemo, da otroci in mladostniki potrebujejo več spanja kot odrasli.

Približno ena tretjina odraslih zadostno spi in ena petina mladostnikov.

V ciklu spanja najprej prevladuje spanje REM, nato prevlado prevzame spanje NREM. Na ta način lahko spanje elegantno nadzoruje in rešuje shranjevanja spominov. Ker se življenjske izkušnje nenehno spreminjajo in zahtevajo neprekinjeno posodabljanje spominskega kataloga, naša avtobiografska skulptura shranjenih izkušenj ni nikoli dokončana. Zaradi tega možgani vsako noč potrebujejo nov odmerek spanja in njegove različne faze, da na podlagi dogodkov prejšnjega dne posodobijo naše spominsko omrežje. Pri tem je ciklična narava spanja NREM in REM in njuna neenakomerna razporeditev skozi noč ključna.

4.3 Zakaj sanjamo?

Največ sanjamo v REM spanju. Možganska aktivnost te faze je zelo podobna tisti v budnosti. Študije možganskih posnetkov nuklearne magnetne resonance so znanstvenikom pomagale k boljšemu razumevanju narave sanj.

REM spanje kreativno združuje informacije. Iz skupka informacij je sposobno ustvarjati daljnosežno znanje in višje koncepte. Sanje skušajo tisto, česar smo se naučili iz enega doživljanja, uporabiti pri drugih, shranjenih v spominu. Koristnost sanjanja v REM spanju je v svetu univerzalna.

4.4 Motnje spanja

Nespečnost je najpogostejša motnja spanja. Pomanjkanje spanja ni nespečnost. Medicina za pomanjkanje spanja šteje, da imamo ustrezno sposobnost za spanje, vendar si za to ne damo dovolj priložnosti. To pomeni, da bi osebe s pomanjkanjem spanja lahko spale, če bi si vzele čas. Nespečnost je ravno nasprotno: nezadostna sposobnost za spanje, čeprav si za to damo dovolj priložnosti. Najbolj zaskrbljujoča je kronična nespečnost, katere najpogostejši sprožilci so psihološki: skrbi, stiska ali tesnoba, ki jih pogosto povzročata hitri in informacij prepoln sodobni svet. Obstajajo še druge motnje spanja, somnambulizem (mesečnost, hoja v spanju), narkolepsija (stalno stanje med budnostjo in spanjem).

5. Spanje in kognitivne sposobnosti

Kognitivne sposobnosti so funkcija možganov, ki jih koristimo pri opravljanju del od najenostavnejših do najkompleksnejših. Povezane so z mehanizmi učenja, pomnjenja in reševanja problemov. Spanje je zelo pomembno za možgane, bolj kot za telo (Moorcroft, 2013). Dovolj dolg, krepčilen spanec izboljšuje kognitivne funkcije: spomin, pozornost, razmišljanje in sklepanje, odločanje, splošno izvršilne funkcije.

5.1 Učenje in spomin (sposobnost shranjevanja in ponovnega priklica informacij)

Učenje in spomin sta procesa zbiranja in ohranjanja informacij, ki jih lahko organizem kasneje ponovno uporabi. Glede na trajnost ločimo dva tipa spomina:

- kratkotrajen spomin je faza, med katero se informacije sproti preurejajo in dopolnjujejo na osnovi novih dotekajočih informacij in njihovem primerjanju z informacijami, shranjenimi v spominu, ter
- dolgotrajni spomin, ki ustreza stabilnemu shranjenju informacije. Proces prehajanja informacije iz kratkotrajnega v dolgotrajen spomin imenujemo konsolidacija.

Glede na vlogo pa poznamo proceduralni spomin, zavesten spomin (epizodični in semantični), ko pa v fazi učenja primerjamo informacije iz različnih virov (nove in spominske), ta proces imenujemo delovni spomin. Zelo pomembna je razlika med eksplicitnim in implicitnim spominom, prvega prikličemo z zavestnim iskanjem, drugi pa ne zahteva nobenega zavestnega napora (Pečjak, 2001).

Možganske strukture, ki sodelujejo v teh procesih, so zlasti temporalni in prefrontalni korteks, limbični sistem, amigdala in hipokampus (Slika 5). Glavni nevrottransmiterji v pomnilnih procesih so acetilholin, noradrenalin in serotonin.

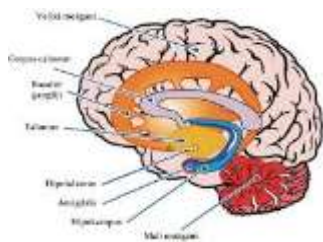
Spanje krepí spomin. Da se tvori spomin, se mora v možganih nekaj spremeniti in sicer mora priti do reorganizacije struktur, ki so odgovorne za shranjevanje spomina. To pa ni enkratni dogodek, ampak proces shranjevanja spomina, ki ga imenujemo konsolidacija.

Po učenju stimulacija možganov med spanjem izboljša pomnjenje tega naučenega. Možgani ponovijo aktivnost, ki je bila vključena v nedavnem učenju v naknadnem spanju.

Poveča se retencija spomina, ki predstavlja proces ohranjanja spominskih sledi med učenjem. Ojačajo se razsežnosti retencije količina retencije, trdnost, natančnost, vsebina retencije in lahkota obnove. V spanju se reaktivirajo možganske mreže, ki vsebujejo spomine, z namenom, da se vzdržujejo. Brez te periodične stimulacije, sinapse v možganih, ki so del teh omrežij, degradirajo, kar se kaže v oslabljenih spominih.

Slika 5

Možgani in možganska jedra



Spanje vzdržuje ustrezno zalogo novih sinaps potrebnih za tvorbo novih spojin. Mladiči sesalcev veliko spijo, ker imajo veliko potrebo, da se hitro učijo, kar zahteva dodatno razpoložljivost novih sinaps. Z zrelostjo se stopnja novega učenja upočasni in starejši spomini postanejo trajnejši. Tako se zmanjša potreba po spanju (Moorcroft, 2012).

5.2 Pozornost

Pozornost opišemo kot niz kognitivnih procesov, ki nam omogočajo, da se osredotočimo na en niz dogodkov v našem okolju, medtem ko ignoriramo druge dogodke. Pozornost nadzoruje naše duhovno okolje tako, da izbira dogodke, ki bodo vstopili v našo zavest. Ko se zavedamo vsebine svoje zavesti in se nanjo odzivamo, pravimo, da smo pozorni (Revlin, 2012).

5.3 Mišljenje, sklepanje, odločanje, izvršilne funkcije

Mišljenje v širšem smislu besede so vsi procesi, ki potekajo v našem umu (spominjanje, sklepanje, predstavljanje, domišljija), v ožjem smislu pa je mišljenje iskanje novih odnosov med izkušnjami oziroma reševanje problemov (Pečjak, 2001).

Izvršilne funkcije so nabor mentalnih sposobnosti, ki nam omogoča, da opravljamo različne dejavnosti (načrtovanje, usmerjanje pozornosti, zapomnitev navodil in izvajanje nizov nalog). Te sposobnosti nadzira frontalni režnj možganov.. Nadzira številne telesne funkcije in številne mentalne funkcije čustvovanje, pozornost, motivacijo, delovni spomin in uporabo informacij,

ki jih potrebujemo za delovanje ter doseganje ciljev. Osebe s šibkejšimi izvršilnimi funkcijami težje upravljajo z različnimi komponentami vsakdanjega življenja in težje sprejemajo pomembnejše odločitve (Javornik, 2018).

6. Zaključek

Spanje je za človeka nujno za preživetje. Je absolutno življenjsko pomembno. V industrializiranih državah vlada tiha epidemija pomanjkanja spanja, ki je danes problem množic. Spanje se je verjetno razvilo hkrati z začetkom življenja na našem planetu. Ker se je ohranilo skozi vso evolucijo, mora od njega obstajati ogromna korist. Z dobrim spancem bomo deležni tistega najmočnejšega eliksirja dobrega počutja in vitalnosti, ki priteka po vseh mogočih bioloških poteh, in potem bomo čez dan karseda budni in živi.

7. Viri

- Anselme, B. in Perilleux, E. (1999). *Biologija človeka* (str. 147-160). DZS.
- Guyton, A. in Hall, J. (2017). *Medicinska fiziologija*. Medicinska naklada Zagreb.
- Javornik, K. (2018). *Izvršilne funkcije pri učencih brez primanjkljajev in s primanjkljaji na posameznih področjih dela (Magistrsko delo)*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Moorcroft, W. (2013). *Understanding sleep and dreaming* (pp. 19-24) Springer.
- Pečjak, V. (2001). *Učenje, spomin, mišljenje*. (str. 28-33) Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Pocajt, M. in Širca, A. (2000). *Anatomija in fiziologija* (str. 279- 288) DZS.
- Revlín, R. (2012). *Cognition, theory and practice* (str. 35-37, str. 45-49). Worth Publishers.
- Walker, M. (2018). *Zakaj spimo?* Založba Mladinska knjiga.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamčenja i učenja* (str. 25-48) Naklada Slap.

Kratka predstavitev avtorice

Neda Veniger je magistra farmacija. Zaposlena je na Srednji šoli za farmacijo kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani, kjer poučuje strokovne farmacevtske predmete.

Kako zaposleni na OŠ Dragomelj skrbijo za zdravje svojih možganov

What do the Employees of Primary School Dragomelj Do to Keep their Brain Healthy

Natalija Kocijan

OŠ Dragomelj
nkocijan@gmail.com

Povzetek

OŠ Dragomelj v šolskem letu 2022/2023 izvaja trajnostno naravnan projekt. Ker 3. cilj Agende 2030 za trajnostni razvoj pokriva postavko zdravje in dobro počutje, smo se odločili dobiti vpogled, kako zaposleni na OŠ Dragomelj skrbijo za zdravje svojih možganov. O tem se zagotovo ne govori zadosti, čeprav je zdravje možganov predpogoj za polno življenje. Izvedena je bila anonimna spletna anketa, katere rezultati so bili potem analizirani. Predstavljeni so izsledki tudi znanstvenih raziskav o zdravju možganov, podane so smernice za življenjski slog, ki ohranja zdravje možganov. Anketa je pokazala, da gre za kolektiv, ki relativno dobro skrbi za zdravje svojih možganov in so pripravljeni na morebitne spremembe življenjskega sloga za dobrobit zdravja možganov. Rezultati ankete bodo predstavljeni anketirancem z namenom promocije zdravja možganov.

Ključne besede: agenda 2030, anketa, smernice, trajnostni razvoj, zdravje možganov.

Abstract

A project with sustainable development content is undertaken by the Primary school Dragomelj during the academic year 2022/2023. Since the third goal of the 2030 Agenda for sustainable development covers health and well-being as a target, we decided to get an insight into how the employees of Primary school Dragomelj take care of their brain health. Brain health is not a topic commonly discussed even though brain health is a prerequisite for a full life. Anonymous online survey has been conducted and analysed. In addition the paper provides scientific findings on brain health and some guidelines for keeping the brain healthy. The survey has shown that the employees of Primary school Dragomelj take care of their brain relatively well, and that they are willing to change their lifestyle choices to benefit the brain health. The results of the survey will be presented to the respondents with the goal of brain health promotion.

Keywords: agenda 2030, brain health, guidelines, survey, sustainable development.

1. Uvod

Zdravje možganov je nadvse pomembna tema, o kateri se ne sliši prav pogosto. Učitelji se dodatno izpopolnjujemo s področja didaktike, svojih strokovnih področij, s področja uporabe IT, vse premalo pa se govori o tem, kaj lahko naredimo sami, da ostanemo v kognitivni formi, zmanjšamo svoj kognitivni upad, in s katerimi negujemo dragocen zaklad – svoje možgane.

Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje zdravje možganov kot pogoj za posameznikovo uresničitev lastnih sposobnosti, za optimalno kognitivno, čustveno, psihološko ter vedenjsko spopadanje z vsakodnevnimi izzivi. Zdravi možgani imajo sposobnost pomnjenja, priključitve informacij, učenja, sporazumevanja, problemskega reševanja, sprejemanja odločitev, čustvenega uravnavanja. Zdravi možgani nam omogočajo zmožnost, da prilagojeno funkcioniramo v nekem okolju. Zdravi možgani ohranjajo kognitivne funkcije, nevrološke motnje so odsotne. So temelj dolgega in polnega življenja.

A je glede na vse okoliščine sodobnega življenja v prihodnosti možno pričakovati porast bolezni možganov in motenj v delovanju možganov. Zato je Svetovna zdravstvena organizacija kot prednostno nalogo za obdobje 2022-2031 izpostavila izboljšanje zdravje možganov, s petimi strateškimi cilji globalnega strateškega načrta, ki se nanašajo na ozaveščanje o zdravju možganov, preprečevanje bolezni in motenj možganov, skrb za zdravje možganov, izobraževanje o krepitvi zdravja možganov in dostopnost informacij o zdravju možganov.

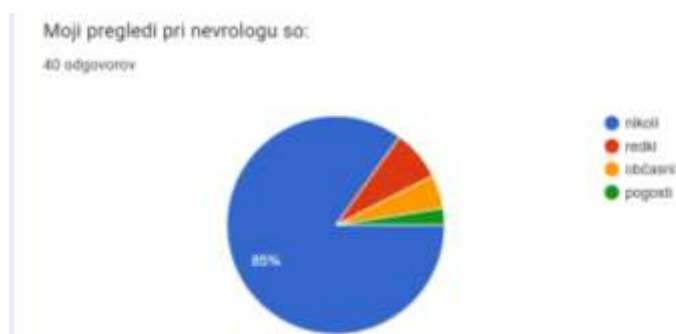
OŠ Dragomelj bo v šolskem letu 2022/2023 izvajala projekt *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju*, pod vodstvom Tine Hribar, v okviru katerega bomo izvajali številne dejavnosti s trajnostno vsebino. Ker 3. cilj *Agende 2030 za trajnostni razvoj*, sprejete septembra 2015, pokriva postavko zdravje in dobro počutje, smo se odločili dobiti vpogled, kako zaposleni na OŠ Dragomelj skrbijo za zdravje svojih možganov. Raziskovalni inštrument je bil anonimno izveden vprašalnik s pomočjo *google forms*. Vprašalnik je bil poslan 56 zaposlenim, 40 zaposlenih je vrnilo izpolnjen vprašalnik. Rezultati vprašalnika so bili analizirani, podprti pa so z znanstvenimi dognanji nevrološke stroke. Dodane so tudi strategije, s katerimi negujemo svoje možgane, in omogočimo premike iz zakoreninjenih vzorcev svojega ravnanja.

Izvedena anketa skupaj z novejšimi znanstvenimi dognanji nevrološke stroke predstavlja dobro osnovo za tovrstno raziskavo na nekoliko večjem, reprezentativnem vzorcu zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, s čimer bi tudi pridobljeni rezultati bili bolj merodajni. Torej, je omejitev raziskave dokaj skromno število vključenih anketirancev. Prispevek promovira zdravje možganov in nakaže dolgo pot, ki jo moramo prehoditi, da bi uresničili strateške cilje globalnega akcijskega načrta Svetovne zveze za nevrologijo in Svetovne zdravstvene organizacije.

2. Rezultati ankete in razprava

Graf 1

Pogostost pregledov pri nevrologu



Iz podanih odgovorov je razvidno, da je največji odstotek tistih, ki nikoli ne obišejo nevrologa (85%). 7,5% je takšnih, ki obišejo nevrologa redko, 5% jih to stori občasno, in zgolj 2,5% je takšnih, ki obišejo nevrologa pogosto.

Če želimo v zdravstvenem sistemu zmanjšati breme, ki izhaja iz nevroloških bolezni, okrepiti njihovo preprečevanje in omogočiti pravočasno diagnostično obravnavo, bi bilo smotno, če bi obisk pri nevrologu bil bolj pogost.

Graf 2

Poznavanje teme zdravje možganov

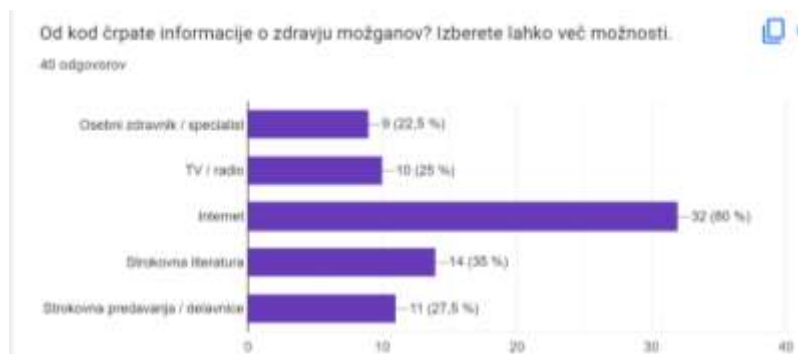


42,5% anketirancev pove, da imajo malo znanja na temo o zdravju možganov, 32,5% jih meni, da temo pozna srednje dobro, 17,5 % jih ocenjuje, da je njihovo poznavanje teme prav dobro, najmanj pa je takšnih, ki priznavajo, da teme skoraj ne poznajo. Torej, niti 1% ni takšnih, ki bi ocenili, da imajo odlično poznavanje teme. Kar ne preseneča, saj je v Sloveniji ozaveščanju teme o zdravju možganov namenjeno bistveno manj pozornosti kot za ozaveščanje drugih zdravstvenih stanj (npr. rakava obolenja). Morebiti lahko to pripišemo dejstvu, da je sama tema precej zapletena.

Ozaveščanje tako zaposlenih na OŠ Dragomelj, kot tudi splošne javnosti, pa je nujno, če želimo doseči cilje zastavljene v Agendi 2030 in evropske strategije za zdravje možganov.

Graf 3

Črpanje informacij o zdravju možganov



Največji odstotek (80%) je takšnih, ki črpajo informacije o zdravju možganov iz interneta, kar pa je lahko alarmantno, saj so le-te lahko skrajno nestrokovne in nezanesljive. Razen, če gre za informacije pridobljene na spletni strani Sinapse, slovenskega društva za nevroznanost, ali spletne strani zdravaglava.si, ki se je porodilo iz študentskega projekta Z možgani za možgane (2017). 35% anketirancev pridobi informacije o zdravju možganov iz strokovne literature, čemur sledi odstotek tistih, ki pridobijo informacije iz strokovnih predavanj in delavnic. Kar je zaskrbljujoče, je dejstvo, da se po tovrstne informacije ne obračamo na osebne zdravnika ali nevrologa, ki bi bila še najbolj zanesljiv in verodostojen vir informacij.

Glede na dejstvo, da tako zaposleni na OŠ Dragomelj kot domnevno širša slovenska javnost pridobivajo informacije o možganih na Internetu, bi bilo smotrno vzpostaviti več javnih portalov in aplikacij, ki bi ponujale znanstveno podprta priporočila na temo zdravje možganov in hkrati spodbujale njihove uporabnike k možgansko koristnim dejavnostim.

Graf 4

Potreba po javnem osveščanju o zdravju možganov



Skoraj v celoti se zaposleni na OŠ Dragomelj strinjajo, da bi bilo potrebnega več ozaveščanja o zdravju možganov, kar pomeni, da je le tega veliko premalo.

Znotraj organizacij bi lahko imeli imenovan team ali podporno skupino, ki bi bila zadolžena za uresničevanje petih ciljev globalnega akcijskega načrta WHO 2022-2031. Osebnostno menim, da v slovenskem prostoru manjka načinov in sredstev, s katerimi bi lahko udeleževali bodisi 3. cilj trajnostnega razvoja Agende 2030 bodisi cilje strateškega načrta Svetovne zdravstvene organizacije za izboljšanje zdravja možganov. Preko javnozdravstvenih programov bi bilo potrebno razvijati in implementirati akcijske načrte z namenom obsežnejšega in bolj sistematičnega ozaveščanja javnosti, saj bo po podatkih Evropske komisije eden od treh ljudi zbolel za obliko nevrološke bolezni v teku svojega življenja.

Graf 5

Prevladujoči prehrabeni režim



Sodeč iz pridobljenih odgovorov, se malo več kot tri četrtine zaposlenih (77,5%) drži mediteranskega načina prehranjevanja, ki vključuje obilje sezonske zelenjave in sadja, stročnic, zdravih maščob, in manjših količin rdečega mesa, s čimer se očitno zavedamo, da takšen način prehranjevanja prispeva k zmanjšanju dejavnikov tveganja za srčno-žilne bolezni. 22,5% je takšnih, ki se prevladujoče držijo zahodnjaškega prehranjevalnega načina, ki pa zaradi velike vsebnosti soli, sladkorja, nasičenih maščob, možganom zagotovo ni najbolj prijazen.

Študija z medianim časom 7,1 let in 44 551 vključenih odraslih udeležencev je pokazala, da je povečano uživanje predelane hrane z aditivi povišalo dejavnik tveganja umrljivosti iz vseh vzrokov (Schnabel idr., 2019). Predelana hrana nas tudi zasvoji! Ugotovljeno je bilo, da se je pri ljudeh, ki so uživali obroke z veliko ogljikovih hidratov, znatno aktiviral nucleus accumbens, ki je del nagrajevalne poti (Lennerz idr., 2013). Prehrana bogata z rafiniranimi ogljikovimi hidrati zmanjša delovanje gena za ustvarjanje BDNF, nevrotrofičnega dejavnika možganskega izvora, ki je pomemben za moduliranje sinaptične plastičnosti in pri zaščiti možganov, saj skrbijo za normalno funkcionalno delovanje le teh (Jacka idr., 2015; Akbaraly idr., 2018). Če nam uspe zmanjšati količino zaužitega sladkorja, bomo zmanjšali tveganje za neravnovesje krvnega sladkorja, inzulinsko odpornost in demenco.

Če uživamo zdrave maščobe in beljakovine se raven BDNF zviša. Hrana bogata s polifenoli – npr. grozdje, kakav, rdeče vino, zeleni čaj - pripomore k zvišanju ravni BDNF. Višja raven BDNF pa je v korelaciji z boljšo kognicijo.

Študija, ki je vključevala 672 starejših odraslih, in je primerjala prehranske navade sodelujočih z debelino njihove možganske skorje, je privedla do ugotovitve, da so imeli tisti, ki so bolj uživali mediteransko prehrano, debelejšo možgansko skorjo, vključno z debelejšim prefrontalnim korteksom (Staubo idr., 2017). Ribe (losos, skuša, sardina), ki vsebujejo omega-3 maščobne kisline, so odlično živilo za naše možgane, saj delujejo protivnetno in vplivajo na razmišljanje višjega reda.

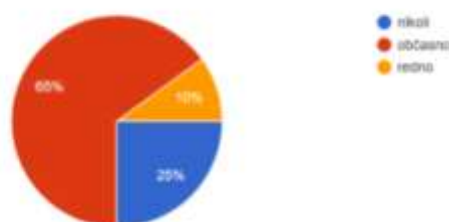
Tudi če se bomo kdaj postili, ni nič narobe. Mattson je ugotovil, da lahko intervalno postenje, to je omejitev vnosa kalorij najmanj dva dneva na teden, prispeva k izboljšanju nevrnalnih povezav v hipokampusu, nevrone pa ščiti pred kopičenjem amiloidnih plakov (Mattson idr., 2018). S pravilnim postenjem se poveča proizvodnja nevrotrofičnega dejavnika možganskega izvora, beljakovine, ki prispeva k zaščiti in krepitvi nevrnalnih povezav, hkrati pa spodbuja rast novih nevronov.

Graf 6

Uživanje probiotikov

Kako pogosto uživate probiotike?

40 odgovorov

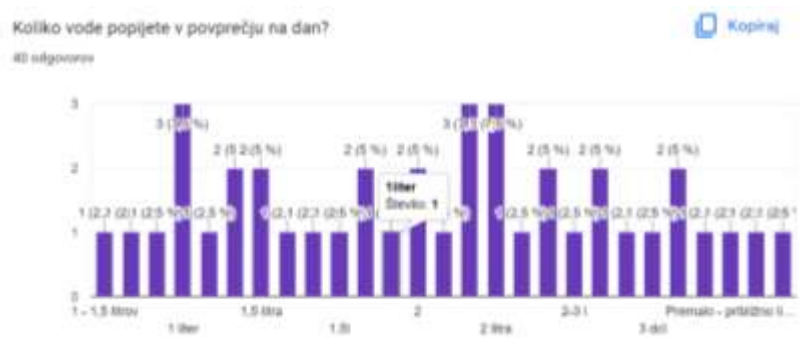


Zgolj 10% zaposlenih na OŠ Dragomelj uživa probiotike redno, 65% jih to počne občasno, kar 25% pa jih probiotike ne jemlje nikoli. Slednje dejstvo kar preseneča, če se zavemo dejstva, da se zaradi stresa, uživanja antibiotikov, in drugih dejavnikov, poruši ravnovesje črevesne flore. Črevesna flora pa posredno in neposredno vpliva na delovanje živčnega sistema. Kar 90% nevrotrofitičnih serotonina se nahaja v črevesju. V sluznici želodca in črevesja se nahaja 90% serotonina, ki igra vlogo v uravnavanju razpoloženja, teka in prebave, zdravju kosti, spanju in kognitivnem delovanju. Probiotične bakterije imajo sposobnost generiranja številnih nevroprenašalcev in nevro-modulatorjev.

Porušeno črevesno ravnovesje, imenovano črevesna disbioza, prizadane proizvodnjo živčnih prenašalcev, vodi lahko do možganskega vnetja, pešanja spomina. Porušeno ravnovesje mikrobiote povezujejo z nekaterimi neurodegenerativnimi boleznimi (Alzheimerjeva in Parkinsonova bolezen).

Graf 7

Povprečna količina zaužite vode na dan



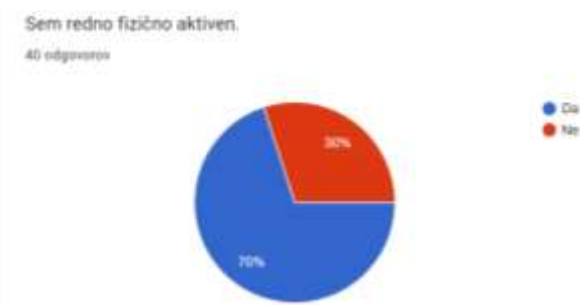
Iz pridobljenih odgovorov je mogoče izračunati, da v povprečju zaposleni na OŠ Dragomelj popije 1,54 litra vode na dan.

Na vprašanje koliko vode zadostuje je težko podati univerzalen odgovor, saj je potreba po količini vode odvisna od starosti posameznika, od telesne dejavnosti, od tega, če jemljemo kakšna zdravila, od letnega časa v katerem smo, itd. NIJZ svetuje odraslim, povprečno dejavnim osebam, do 2,5 litra vode na dan. Nekaj tega vnesemo s tekočino, nekaj pa s hrano. Ob večjih telesnih in duševnih obremenitvah, je potrebno vode zaužiti še več.

Številne tekočine, ki jih zaužijemo, od kave do energijskih pijač, delujejo diuretično. Že zmerna dehidracija lahko poruši možganski ritem. Študije so pokazale, da je že zmerna dehidracija povezana z zmedenostjo, dezorientacijo in kognitivnimi primanjkljaji (Wittbrodt in Millard-Stafford, 2018). Blaga dehidracija se kaže tudi kot pomanjkanje energije, utrujenost, glavobol, slabša koncentracija, razdražljivost.

Graf 8

Fizična aktivnost



Kar 70% zaposlenih na OŠ Dragomelj je redno fizičnih aktivnih, kar je nadvse spodbuden podatek, če se spomnimo, da možgani za zdravo delovanje potrebujejo redno telesno dejavnost. Očitno se držimo vodila: kar koristi kardiovaskularnemu sistemu, koristi tudi možganom.

Telesna dejavnost koristi možganom na 2 načina. 1. Zaradi nje se učinkovito izkorišča krvni sladkor v obtoku in se zmanjšujejo vnetni procesi, spodbuja se tudi sproščanje rastnih faktorjev,

ki v možganih podpirajo zdravje novih nevronov, delovanje krvnih žil in obstoj vseh nevronov. 2. Gibanje zmanjšuje stres, anksioznost, izboljša razpoloženje, spanec, kar pa pozitivno vpliva na strukturo in delovanje možganov.

Telesna vadba na novo omreži možgane, izboljša kognitivno sposobnost in plastičnost možganov (Barnes in Yaffe, 2011).

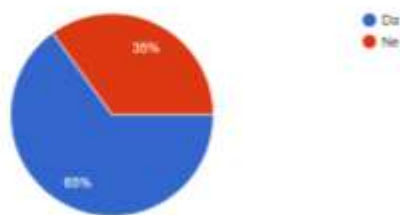
Študija leta 2018 je pokazala, da je priklic besed pri starejših tem boljši, čim boljša je njihova telesna forma (Segaert idr., 2018).

Redna telesna vadba znižuje tveganje za depresijo. Študija raziskovalcev Univerze Harvard je pokazala, da premalo telesne dejavnosti prispeva k depresiji. Ta študija, v katero je bilo vključenih 611583 odraslih, je pokazala, da je že rahel 15-minutni tek na dan učinkovita strategija, ki ščiti pred depresijo (Choi idr., 2019).

Graf 9

Kakovost spanca

Ali je vaš spanec kakovosten spanec? (ca 7-9 ur)
40 odgovorov



Več kot polovica zaposlenih (65%) jih navaja, da je njihov spanec kakovosten. 35% je takšnih, ki temu ne morejo podati pritrđen odgovor.

Laboratorijske in klinične študije so pokazale, da trajanje in kakovost spanja vplivata na skoraj vse sisteme v telesu, še posebej na možgane. Z zadostnim spancem si zagotovimo miselno ostrino, pozornost, sposobnost hitrega obdelovanja informacij in ustvarjalnost. Spanje vpliva na to kako obvladujemo stres, kako dobro obdelujemo informacije, kako dobro si zapomnimo stvari. Ima učinek lajšanja bolečine, blaži eskalacijo občutkov tesnobe.

Spanje resetira možgane, saj gredo čez proces samoočiščenja molekularnih toksinov, kot npr. beta amiloid, ki se nakopičijo v urah budnosti kot del normalne presnove možganov. V resnici je že ena sama noč pomanjkanja spanja povezana s kopičenjem beta amiloida, možganske beljakovine, katere čezmerno kopičenje je značilno za Alzheimerjevo bolezen (Shokri-Kojori idr., 2018).

Domneva, da starejši kot smo, manj spanca potrebujemo, ne drži. Naši spalni vzorci se sicer z našimi leti spreminjajo, a potrebo po spancu imamo vsi. Kronično pomanjkanje spanca povezujejo s težavami kot so težave s spominom in učenjem, motnjami razpoloženja, možgansko meglo, zaradi katere, se težko zberemo in si ne moremo zapomniti določenih podatkov. Moteno spanje, nespečnost in predolgo spanje (več kot 8 ur) so povezali s povišanimi vrednostmi C-reaktivnega proteina, ki je pokazatelj vnetja, in interlevkina IL-6 (Irwin idr., 2016). Torej, nas neustrezno spanje naredi tudi dovzetne za okužbe.

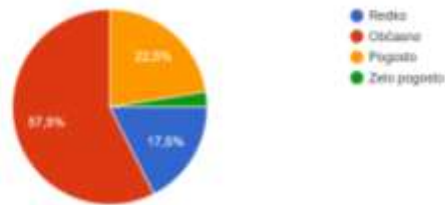
Raziskovalci iz Anglije so ugotovili, da je en teden pomanjkanja spanja spremenil delovanje 711 genov 26 udeležencev, med drugim tistih, ki so povezani s stresom, vnetjem, imunostjo in presnovo (Möller-Levet idr., 2013).

Vsi imamo 24-urni cirkadiani ritem, ki vključuje cikel bedenja in spanja, in je usklajen s svetlobo in temo. Naspati se ne moremo za nazaj in na zalogo, zato je pomembno, da hodimo spat ob bolj ali manj enaki uri. Iz prostora, v katerem je temperatura med 16 do 19 stopinj, odstranimo vse elektronske naprave, ki oddajajo modro svetlobo, saj motijo izločanje hormona melatonina, hormona, ki igra ključno vlogo v pripravi na spanje. Raziskava je pokazala, da lahko že majhna izpostavljenost svetlobi ponoči zaduši proizvodnjo melatonina in vpliva na naš cirkadiani ritem (Zeitzer idr., 2000).

Graf 10

Mentalni izziv

Počnem stvari, ki so zunaj mojih meja udobja, in predstavljajo zame mentalni izziv
(npr. učenje neke nove spretnosti - ples, lončarstvo, učenje tujega jezika, ...)
48 odgovorov



Največji delež je takšnih, ki občasno počnejo stvari, ki so zunaj osebnih mej udobja (57,5%). Sledijo tisti, ki to počnejo pogosto (22,5%). 17,5% je takšnih, ki redko počnejo stvari zunaj svojih meja udobja in zgolj 2,5% je takšnih, ki zelo pogosto počnejo stvari, ki so zunaj meja udobja in predstavljajo mentalni izziv.

V največji prednosti so torej slednji anketiranci, saj s tem, ko možgane silimo, da se učijo nekaj novega, da rešujejo probleme, pripravljajo nove strategije, negujemo plastičnost možganov, ustvarjamo pa tudi tako imenovano kognitivno rezervo oziroma odpornost možganov, kar pomeni sposobnost možganov, da improvizirajo, se znajo izogniti morebitnim oviram, da nas nekako varuje pred kognitivni upadom.

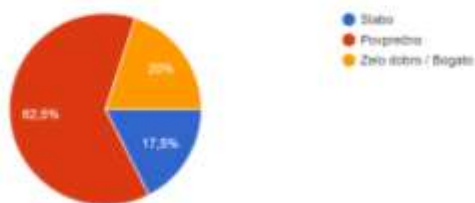
Študija Univerze Texas kaže, da lahko možgane okrepimo, če se lotimo nekega novega hobija, npr. slikanja ali se učimo tujega jezika (Park idr., 2014). Več kot se ukvarjamo z dejavnostmi, ki so mentalno stimulatивne, več imamo možnosti, da se izognemo degenerativnim možganskim spremembam.

Ne glede na starost se lahko lotimo novih hobijev, saj s tem spodbujamo svoje kognitivne sposobnosti, krepimo zmogljivost možganov. Le tako spodbujamo nevrogenezo, ki se odvija tudi pri starejših, zdravih posameznikih (Boldrini idr., 2018).

Graf 11

Družabno življenje

Kako kakovostno je vaše družabno življenje?
40 odgovorov



Več kot polovica zaposlenih na OŠ Dragomelj (62,5%), jih ocenjuje, da je njihovo družabno življenje povprečno, ena petina jih meni, da je le-to bogato, in 17,5% je tistih, ki menijo, da je njihovo družabno življenje slabo. Za te posameznike bi nas moralo skrbeti, saj odsotnost človeškega kontakta povezujemo s slabim fizičnim zdravjem, vključno s kardiovaskularnim težavami, upad kognitivnih sposobnosti, demenco, depresijo in anksioznostjo.

Skozi socialne kontakte, tiste, ob katerih doživljamo notranje veselje, se aktivirajo dopaminske mezolimbicne možganske strukture.

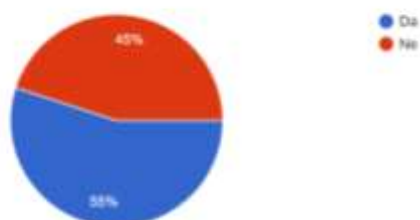
Študija Univerze Harvard, ki je trajala od 1938 do 2000 in zajema več deset tisoč strani gradiva, priča, da vzdrževanje dobrih odnosov močno pomaga pri splošnem zdravju in dolgoživosti (Vaillant idr., 2022). Waldinger, ki je bil četrti direktor omenjene študije, je povzel: "Dobri odnosi ščitijo naše možgane." in "Samota ubija."

Tri leta trajajoča študija *Ali sta samota in osamljenost povezana z upadom kognitivnih sposobnosti* potrjuje, da sta samota in socialna izolacija povezana z upadom kognitivnih sposobnosti in predlaga spodbujanje socialnega vključevanja in vzdrževanje odnosov, ki nudijo čustveno oporo, saj utegnejo preventivno vplivati na upad kognitivnih sposobnosti (Lara idr., 2019).

Graf 12

Telefon

Moj telefon je vedno nekje v moji neposredni bližini.
40 odgovorov



Pridobljeni odgovori kar presenečajo, saj bi bilo moč pričakovati, da bo odstotek tistih, ki imajo telefon vedno nekje v svoji neposredni bližini, nekoliko višji. Torej, 55% preiskovancev ima telefon vedno nekje v svoji neposredni bližini, preostalih 45% pa je takšnih, ki trdijo, da nimajo telefona vedno telefona v svoji neposredni bližini.

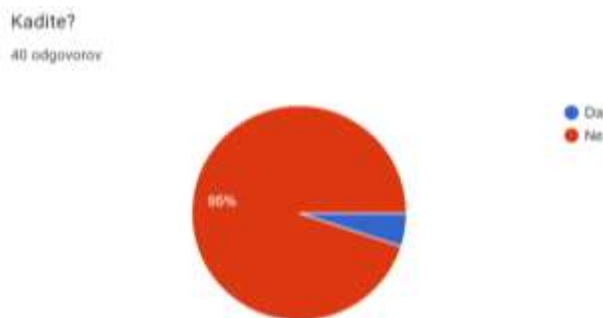
Žal, nas večina že v nekaj minutah potem, ko smo vstali, poseže po pametnem telefonu, zato da preverimo elektronsko pošto ali svoj FB račun. Paradoks je v tem, da nas pametna

tehnologija do neke mere odtuja in odvrača našo pozornost. Vedno znova aktivira naše nagrajevalne poti, nas mami v še več. Zasvojenost z internetom je povezana s strukturnimi spremembami v možganih (He idr., 2018).

Bolj kot kadarkoli v zgodovini človeštva smo izpostavljeni elektrosmogu, sevalni obremenitvi, ki vpliva na naše telo in naše lastno elektromagnetno polje. Z elektrosmogom se povezujejo motnje spanja, kronična utrujenost, glavobol, migrene, hiperaktivnost, motnje srčnega ritma, hipertenzija. Elektromagnetno onesnaženje zmanjšuje naš imunski sistem, in odpira vrata za možnost okužb. Vpliva na epifizo, žlezo, ki ustvarja melatonin, le-ta pa vpliva na številne fiziološke procese. Zato je smotno iz spalnice odstraniti vire EM valovanja, kot so pametni telefon, pametna TV ali prenosnik.

Graf 13

Kadilec ali nekadilec



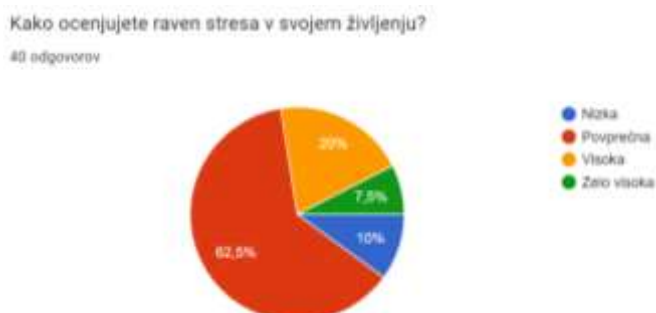
Iz odgovorov vidimo, da smo zaposleni na OŠ Dragomelj nekadilski kolektiv. 95% je nekadilcev. Ker smo nekadilski kolektiv, ni potrebe, da bi nas skrbelo tveganje, ki ga prinaša kajenje. Pri kadilcih so pogostejše bolezni srca in ožilja, predvsem srčni infarkt, možganska kap in ateroskleroza. Kajenje je tudi dejavnik tveganja za razvoj demence. Kadilci imajo 30% večje možnosti za razvoj demence kot nekadilci (Zhong idr., 2015).

Nikotin je visoko toksični alkaloid, ki učinkuje spodbudno in tudi depresivno na živčne ganglije. Njegovi številni kompleksni učinki so najpogosteje posledica sproščanja kateholaminov (npr. adrenalina, noradrenalina, dopamina), kar učinkuje na živčevju.

Študija iz 2012, ki je trajala več kot 12 let in je vključevala več kot 7000 preiskovancev, je pokazala, da je pri moških kadilcih srednjih let kognitivni upad hitrejši kot pri nekadilcih in ženskih kadilkah (Sabia idr., 2012).

Graf 14

Stres



Zgolj 7,5% anketirancev je ocenilo, da je njihova raven stresa zelo visoka, 20% jih ocenjuje, da je ta raven visoka, najvišji odstotek (62,5%) je takšnih, ki menijo, da je raven stresa povprečna, in zgolj 10% jih navaja, da je njihova raven stresa nizka.

Dejstvo, da je največ anketirancev ocenilo, da je njihova raven stresa povprečna je razveseljujoče, saj veliko raziskav potrjuje negativen vpliv stresa na procese deklarativnega spomina, ki potekajo v hipokampusu, in na izvršilne funkcije ter uravnavanje vedenja, za kar je zadolžen frontalni režnj. Če smo pod kroničnim stresom, je amigdala tista, ki vodi krmilo naših možganov, naši odzivi so bolj reflektivni in čustveni. Ko smo v stresu, se količina neurotransmitterja GABA, inhibitornega živčnega prenašalca, občutno zniža, kar povzroči občutke tesnobe, treme, napetosti, živčnosti, strahu in zaskrbljenosti. Kronični stres prizadane možgane. Stres, posledica katerega je sproščanje velikih količin glukokortikoidov, v hipokampusu in nekaterih delih frontalnega režnja zmanjšuje plastičnost sinaps, in celo zmanjšuje prostornino sivine ali celotne strukture možganov.

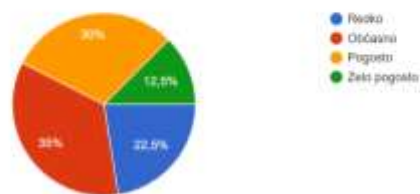
Priporoča se preživljamo čas v naravi, saj prinaša številne koristi za zdravje, nas pomirja, znižuje stresni hormon adrenalin in noradrenalin. Spodbuja naš imunski sistem, pomaga nam na novo omrežiti možgane, povečuje zbranost, znižuje tveganje za depresijo, spodbuja umirjenost in čuječnost. Japonci celo poznajo besedo, ki poimenuje navado preživljanja časa pod drevesnimi krošnjami z namenom uživanja njenih zdravilnih učinkov - shinrin-yoku (slov. gozdna kopel). Ko se nahajamo v gozdu, vdihujemo vse vonjave gozda, vpijamo tudi fitoncide. To so snovi, ki sicer varujejo drevesa pred mrčesom, nas pa tako, da znižujejo kortizol, in povečujejo število naravnih celic ubijalk v imunskem sistemu (Li, 2010).

Graf 15

Preobremenjenost

Kako pogosto, ocenjujete, da je vaša glava v določenem trenutku povsem 'zasuta' oz preobremenjena, (npr. Medtem, ko nekaj počnete, vam nekdo nekaj govori, hkrati vam zvoni telefon, iz ulice slišite zvok prometa, vonjate tudi močan parfum sodelavke, ...)

40 odgovorov



12,5% zaposlenih meni, da njihova glava zelo pogosto preobremenjena, 30% je takšnih, ki menijo, da se to dogaja pogosto, 35% jih meni, da so njihove glave preobremenjene občasno, in 22,5% jih to doživlja redko.

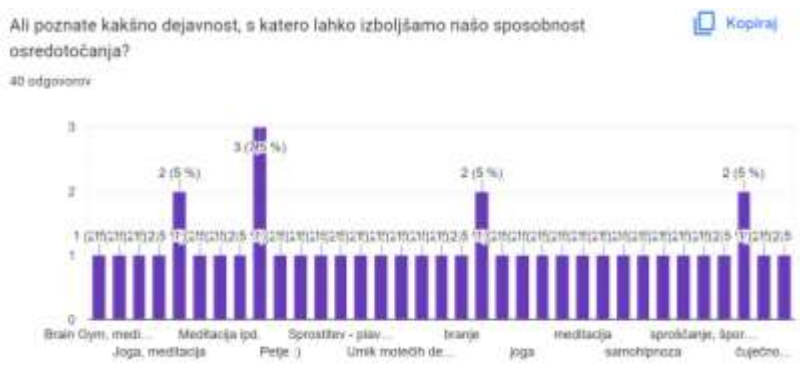
Glede na stroko, v kateri so anketiranci zaposleni, in na vsakodnevne izzive, s katerimi se srečujemo, bi bilo možno pričakovati, da bo odstotek tistih, katerih glava je zelo pogosto povsem 'zasuta' oziroma preobremenjena, precej višji.

V svetu, kakršnem živimo, se naši možgani skoraj nenehno utaplajo pod plazom različnih dražljajev, ki se borijo za našo pozornost. Zaradi preobremenjenosti z nebistvenimi informacijami, se zgodi, da nam bistvene uidejo. Tukaj se dotaknemo teorije kognitivne obremenitve (Sweller, 1999; Baddeley, 1992), ki pojasnjuje, da ima delovni spomin omejeno zmogljivost, in, ko je preveč informacij predstavljenih naenkrat, postanemo preobremenjeni in veliko teh informacij se izgubi.

Do kognitivne obremenitve pride tudi zaradi večopravnosti. Rubinstein, Meyer in Evans (2001) ugotavljajo, da menjava različnih vrst opravil zmanjšuje produktivnost vsakega izmed opravil, ki jih oseba želi izvesti v danem trenutku. Zato je pomembno, da se osredotočimo in izberemo tiste informacije iz okolja, ki so relevantne za naše vedenje, da se zavestno odpovemo večopravnosti, in da znamo identificirati trenutek, v katerem se utapljam zaradi senzornega preobilja.

Graf 16

Poznavanje dejavnosti za izboljšanje sposobnosti osredotočanja



Več kot očitno je, da prevladujoča večina anketirancev pozna vsaj v teoriji kakšno dejavnost, s katero lahko izboljšamo sposobnost osredotočanja. Zgolj 2 anketiranca sta odgovorila, da ne poznata le-te. Med odgovori se je največkrat pojavila *meditacija*, sledili pa sta *čuječnost*, *joga* in *sprehodi, sproščanje v naravi*.

Meditacija, kot kaže študija, dejansko spreminja strukturo možganov - poveča se gostota sivine v hipokampusu, zmanjša se velikost amigdale. Z meditacijo se izboljšuje pozornost in možnost pomnjenja, zmanjša se tavanje misli, izboljšajo se izvršilne funkcije in počutje. Raziskave kažejo, da meditacija upočasni s starostjo povezano kognitivno pešanje (Gard idr., 2014).

Da meditativne prakse pozitivno vplivajo na način, kako se spopadamo s čustvi, potrjuje tudi študija (Desbordes idr., 2012). Avtorji so ugotovili, da obstajajo razlike v funkcioniranju možganov med posamezniki, ki izvajajo meditativno prakso in tistimi, ki je ne, in sicer v reakciji amigdale. Torej nas lahko redno izvajanje meditativnih praks pripravi na boljše spopadanje s stresorji.

Študija 2010 je pokazala, da je zgolj 11 ur izvajanja čuječnosti v obdobju približno enega meseca zadostovalo, da je difuzijsko magnetnoresonančno slikanje možganov pokazalo merljive spremembe v belini anteriornega cingulatnega korteksa. To je struktura, ki je povezana med drugim s sposobnostjo, da nadzorujemo usmerjanje svoje pozornosti v primeru nasprotujočih si misli (Tang idr., 2010).

Obstajajo tudi rezultati študije, da nas meditiranje navdihuje za reševanje okoljskih in trajnostnih izzivov (Wamsler idr., 2018), tisto, kar potrebujemo vsi, ki si želimo in prizadevamo biti trajnostno naravnani.

Graf 17

Izvajanje dejavnosti za izboljšanje sposobnosti osredotočanja



11 anketirancev od štiridesetih, kar je 27,5%, ne izvaja nobene dejavnosti za izboljšanje osredotočanja. Odstotek se mi zdi precej visok, še posebej, če vemo, da ne glede na to kje se nahajamo, lahko izvajamo vaje globokega dihanja, s katero sprožimo odziv parasimpatičnega živčevja. Tako se umiri srčni utrip, zniža se krvni tlak, dihanje se upočasni.

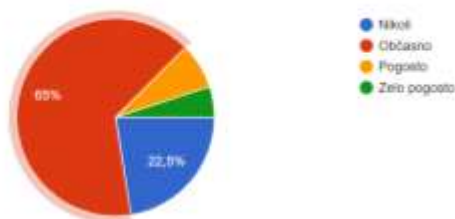
Ostali anketiranci za izboljšanje sposobnosti osredotočanja izvajajo meditacijo, vaje dihanja, se sprehajajo oziroma sproščajo v naravo, se ukvarjajo s športom. S telovadbo izboljšamo svoje možganske funkcije in odpornost možganov. Telesna nedejavnost je najpomembnejši dejavnik tveganja za kognitivni upad in razvoj demence (Barnes in Yaffe, 2011).

Graf 18

Uporaba nenaravnih pesticidov

Kako pogosto uporabljate (nenaravna) zaščitna sredstva proti komarjem, klopom, mrčesu.

40 odgovorov



65% anketirancev uporablja nenaravne repelente občasno, 7,5% jih uporablja le-te pogosto, 5% zelo pogosto in 22,5% jih ne uporablja nikoli.

Nenaravni repelenti sodijo v skupino insekticidov, ti pa skupaj s herbicidi, fungicidi v skupino pesticidov, ki pa so človeku zelo nevarni, in so zaradi nanotehnologije postali še bolj strupeni.

V insekticidih, ki so namenjeni proti komarjem in klopom je zelo pogosto kemikalija DEET, ki je lahko nevrotoksična, in kot takšna veljajo kot dejavnik tveganja za razvoj neurodegenerativne bolezni. Sicer, ni raziskav, ki bi kazale na to, da je ta kemikalija karcinogena, a se je smotrno vprašati, če je njen vpliv na naš živčni sistem povsem nedolžen. V kombinaciji s permetrinom je DEET izzval odmiranje nevronov pri podganah. (Abdel-Rahman idr., 2004) Problem je predvsem v tem, da smo izpostavljeni številnim kemikalijam

sočasno. Za nameček smo ljudje na vrhu prehranjevalne verige, kar pomeni, da smo 'žrtve' večjih količin toksičnih substanc.

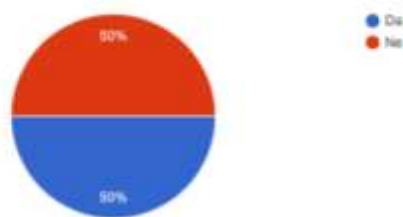
Uporaba citronele ali olje limonske trave so precej bolj smotrna izbira pri odganjanju komarjev.

Graf 19

Izpostavljenost aluminiju

Menim, da sem pogosto izpostavljen aluminiju (ki je prisoten v predelanih živilih, embalaži za shranjevanje živil, ovojnic za določene izdelke, v številnih zdravilih - npr za zgago, kozmetiki - npr deodorantih, sončnih kremah,...)

40 odgovorov



Aluminij, čeprav ga ne uvrščamo med težke kovine, je eden največjih sovražnikov možganov. V telesu ga sploh ne bi smelo biti, saj ga zelo ne potrebuje. Žal je v današnjem času izpostavljenost aluminiju zelo velika. Zanimivo je dejstvo, da so zaposleni na OŠ Dragomelj v mnenju, kako pogosto so izpostavljeni aluminiju, deljeni ravno na polovico.

Dnevno ga vnesemo v telo skoraj 10 mg, od tega vnosa pa absorpcija aluminija varira med 0,01% do 1% (Inan-Eroglu in Ayaz, 2018). Čeprav se aluminij v možganih kopiči manj kot v drugih tkivih, vemo da je aluminij za možgane nevrotoksin, kar lahko vodi v nevrodegenerativnih sprememb. Kronična izpostavljenost aluminiju lahko prizadane centralni živčni sistem, natančneje moti sintezo neurotransmiterjev, oslabi prenos signala na sinapsah, fosforilacijo in defosforilacijo proteinov, razkrajanje proteinov, in še bi lahko naštevali.

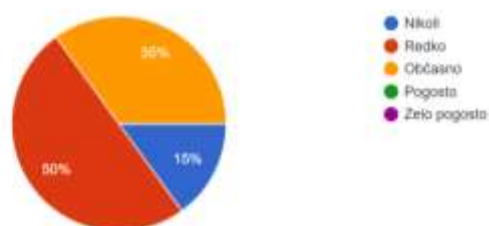
Čeprav je korelacija med aluminijem in nevrodegenerativnimi boleznimi kontroverzna tema, se aluminij povezuje z Alzheimerjevo boleznijo ali Parkinsonovo boleznijo. Pri nekaterih ljudeh, ki imajo različne oblike demence, so našli presežke aluminija v primerjavi z zdravimi osebami.

Graf 20

Konsumacija alkohola

Kako pogosto konzumirate alkohol?

40 odgovorov



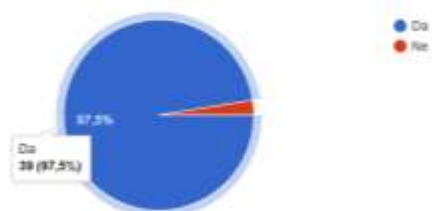
50% zaposlenih na OŠ Dragomelj jih alkohol konzumira redko, 35% občasno in 15% nikoli. Alkohol, v katerem je etanol, ob akutni in kronični rabi vpliva na osredni živčni sistem, kjer deluje zaviralno. Pri nizkih koncentracijah deluje zaviralno le na področja možganov, ki so odgovorni za visoko integrirane funkcije, pri visokih koncentracijah pa povzroči splošno depresijo osrednjega živčnega sistema (Šarc in Lipnik-Štangelj, 2009). Čezmerno kronično uživanje etanola povzroči motnje kognitivnih funkcij in povratne ali nepovratne strukturne spremembe možganov. Pri kroničnem uživanju etanola se razvijeta toleranca in odvisnost.

Prekomerno uživanje alkohola je eden izmed dejavnikov tveganja za razvoj možganskih bolezni, česar pa se v primeru anketirancev ni potrebno bati.

Graf 21

Pripravljenost za spremembe

Ali bi bili pripravljeni spremeniti nekatere svoje navade v dobrobit oz. za zdravje možganov?
40 odgovorov



Skoraj soglasno so zaposleni na OŠ Dragomelj izjavili, da bi bili pripravljeni spremeniti svoje navade v dobrobit zdravja svojih možganov, kar lahko interpretiramo kot biti trajnostno naravnani, biti pripravljen za uresničevanje ciljev Agende 2030 in strateškega načrta Svetovne zdravstvene organizacije.

3. Zaključek in sklepi

Zdravje možganov je predpogoj za polno osebno in profesionalno življenje. Pomembno je, da se zavedamo, da lahko za svoje možgane veliko naredimo sami, in da s svojim življenjskim slogom zmanjšamo tveganje za razvoj nevroloških bolezni. Biti trajnostno naravnani pomeni tudi to, da skrbimo za zdravje svojih možganov. Konec koncev, imamo samo ene možgane, ni jih mogoče presaditi kot je možno presaditi kak drug organ. Poleg tega, si želimo tako zdravstvenemu kot nacionalnemu sistemu zmanjšati breme, ki izhaja iz starajoče populacije in porasta nevroloških bolezni.

Prispevek ponuja vpogled, kako zaposleni na OŠ Dragomelj skrbijo za zdravje svojih možganov, izsledki so podprti z znanstvenimi dognanji in dodane so praktične strategije za življenjski slog, ki ohranja zdravje možganov in vodi k ostrejšemu umu. Rezultati ankete so pokazali, da so pri anketirancih dejavniki tveganja za razvoj nevroloških bolezni, ki izhajajo iz življenjskega sloga, relativno nizki. Rezultati in izsledki prispevka so predstavljeni anketirancem z namenom promocije zdravja možganov.

4. Literatura in viri

- Abdel-Rahman, A., Dechkovskaia, A. M., Goldstein, L. B., Bullman, S. H., Khan, W., El-Masry, E. M., & Abou-Donia, M. B. (2004). Neurological deficits induced by malathion, DEET, and permethrin, alone or in combination in adult rats. *Journal of toxicology and environmental health. Part A*, 67(4), 331–356. <https://doi.org/10.1080/15287390490273569>
- Akbaraly, T., Sexton, C., Zsoldos, E., Mahmood, A., Filippini, N., Kerleau, C., Verdier, J. M., Virtanen, M., Gabelle, A., Ebmeier, K. P., in Kivimaki, M. (2018). Association of Long-Term Diet Quality with Hippocampal Volume: Longitudinal Cohort Study. *The American journal of medicine*, 131(11), 1372–1381.e4. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2018.07.001>
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556–559.
- Barnes, D. E., in Yaffe, K. (2011). The projected effect of risk factor reduction on Alzheimer's disease prevalence. *The Lancet. Neurology*, 10(9), 819–828. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(11\)70072-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(11)70072-2)
- Biswas, A., Oh, P. I., Faulkner, G. E., Bajaj, R. R., Silver, M. A., Mitchell, M. S., & Alter, D. A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: a systematic review and meta-analysis. *Annals of internal medicine*, 162(2), 123–132. <https://doi.org/10.7326/M14-1651>
- Boldrini, M., Fulmore, C. A., Tartt, A. N., Simeon, L. R., Pavlova, I., Poposka, V., Rosoklija, G. B., Stankov, A., Arango, V., Dwork, A. J., Hen, R., in Mann, J. J. (2018). Human Hippocampal Neurogenesis Persists throughout Aging. *Cell stem cell*, 22(4), 589–599.e5. <https://doi.org/10.1016/j.stem.2018.03.015>
- Chang, A. M., Aeschbach, D., Duffy, J. F., in Czeisler, C. A. (2015). Evening use of light-emitting eReaders negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(4), 1232–1237. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418490112>
- Chetty, S., Friedman, A. R., Taravosh-Lahn, K., Kirby, E. D., Mirescu, C., Guo, F., Krupik, D., Nicholas, A., Geraghty, A., Krishnamurthy, A., Tsai, M. K., Covarrubias, D., Wong, A., Francis, D., Sapolsky, R. M., Palmer, T. D., Pleasure, D., in Kaufer, D. (2014). Stress and glucocorticoids promote oligodendrogenesis in the adult hippocampus. *Molecular psychiatry*, 19(12), 1275–1283. <https://doi.org/10.1038/mp.2013.190>
- Choi, K. W., Chen, C. Y., Stein, M. B., Klimentidis, Y. C., Wang, M. J., Koenen, K. C., Smoller, J. W., & Major Depressive Disorder Working Group of the Psychiatric Genomics Consortium (2019). Assessment of Bidirectional Relationships Between Physical Activity and Depression Among Adults: A 2-Sample Mendelian Randomization Study. *JAMA psychiatry*, 76(4), 399–408. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.4175>
- Dayawansa, S., Umeno, K., Takakura, H., Hori, E., Tabuchi, E., Nagashima, Y., Oosu, H., Yada, Y., Suzuki, T., Ono, T., & Nishijo, H. (2003). Autonomic responses during inhalation of natural fragrance of Cedrol in humans. *Autonomic neuroscience : basic & clinical*, 108(1-2), 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.autneu.2003.08.002>
- Desbordes, G., Negi, L. T., Pace, T. W., Wallace, B. A., Raison, C. L., in Schwartz, E. L. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 292. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00292>
- Dyall S. C. (2015). Long-chain omega-3 fatty acids and the brain: a review of the independent and shared effects of EPA, DPA and DHA. *Frontiers in aging neuroscience*, 7, 52. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2015.00052>
- Feigin, V. L., Vos, T., Nichols, E., Owolabi, M. O., Carroll, W. M., Dichgans, M., Deuschl, G., Parmar, P., Brainin, M., & Murray, C. (2020). The global burden of neurological disorders: translating

- evidence into policy. *The Lancet. Neurology*, 19(3), 255–265. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(19\)30411-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(19)30411-9)
- Gard, T., Hölzel, B. K., in Lazar, S. W. (2014). The potential effects of meditation on age-related cognitive decline: a systematic review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307, 89–103. <https://doi.org/10.1111/nyas.12348>
- Gravesteyn, E., Mensink, R. P., in Plat, J. (2022). Effects of nutritional interventions on BDNF concentrations in humans: a systematic review. *Nutritional neuroscience*, 25(7), 1425–1436. <https://doi.org/10.1080/1028415X.2020.1865758>
- Gupta, S. (2021). *Keep sharp: Build a better brain at any age* (First Simon & Schuster hardcover edition.). New York, NY: Simon & Schuster.
- He, Q., Turel, O., in Bechara, A. (2018). Association of excessive social media use with abnormal white matter integrity of the corpus callosum. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 278, 42–47.)
- Inan-Eroglu, E., in Ayaz, A. (2018). Is aluminum exposure a risk factor for neurological disorders?. *Journal of research in medical sciences : the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 23, 51. https://doi.org/10.4103/jrms.JRMS_921_17
- Irwin, M. R., Olmstead, R., in Carroll, J. E. (2016). Sleep Disturbance, Sleep Duration, and Inflammation: A Systematic Review and Meta-Analysis of Cohort Studies and Experimental Sleep Deprivation. *Biological psychiatry*, 80(1), 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.05.014>
- Jacka, F. N., Cherbuin, N., Anstey, K. J., Sachdev, P., in Butterworth, P. (2015). Western diet is associated with a smaller hippocampus: a longitudinal investigation. *BMC medicine*, 13(1), 1-8.
- Lara, E., Caballero, F. F., Rico-Urbe, L. A., Olaya, B., Haro, J. M., Ayuso-Mateos, J. L., & Miret, M. (2019). Are loneliness and social isolation associated with cognitive decline?. *International journal of geriatric psychiatry*, 34(11), 1613–1622. <https://doi.org/10.1002/gps.5174>
- Lennerz, B. S., Alsop, D. C., Holsen, L. M., Stern, E., Rojas, R., Ebbeling, C. B., Goldstein, J. M., in Ludwig, D. S. (2013). Effects of dietary glycemic index on brain regions related to reward and craving in men. *The American journal of clinical nutrition*, 98(3), 641–647. <https://doi.org/10.3945/ajcn.113.064113>
- Li Q. (2010). Effect of forest bathing trips on human immune function. *Environmental health and preventive medicine*, 15(1), 9–17. <https://doi.org/10.1007/s12199-008-0068-3>
- Mattson, M. P., Moehl, K., Ghena, N., Schmaedick, M., in Cheng, A. (2018). Intermittent metabolic switching, neuroplasticity and brain health. *Nature reviews. Neuroscience*, 19(2), 63–80. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.156>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning: Second Edition*, Cambridge University Press, New York
- McNamara, R. K., Able, J., Jandacek, R., Rider, T., Tso, P., Eliassen, J. C., Alfieri, D., Weber, W., Jarvis, K., DelBello, M. P., Strakowski, S. M., in Adler, C. M. (2010). Docosahexaenoic acid supplementation increases prefrontal cortex activation during sustained attention in healthy boys: a placebo-controlled, dose-ranging, functional magnetic resonance imaging study. *The American journal of clinical nutrition*, 91(4), 1060–1067. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2009.28549>
- Miller, G. A. (1956). “The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information”, *Psychological Review*, let. 63, št. 2, str. 81–97.
- Molesworth, T., Sheu, L. K., Cohen, S., Gianaros, P. J., in Verstynen, T. D. (2015). Social network diversity and white matter microstructural integrity in humans. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10(9), 1169–1176. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv001>
- Molfino, A., Gioia, G., Rossi Fanelli, F., in Muscaritoli, M. (2014). The role for dietary omega-3 fatty acids supplementation in older adults. *Nutrients*, 6(10), 4058–4073. <https://doi.org/10.3390/nu6104058>

- Möller-Levet, C. S., Archer, S. N., Bucca, G., Laing, E. E., Slak, A., Kabiljo, R., Lo, J. C., Santhi, N., von Schantz, M., Smith, C. P., & Dijk, D. J. (2013). Effects of insufficient sleep on circadian rhythmicity and expression amplitude of the human blood transcriptome. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *110*(12), E1132–E1141. <https://doi.org/10.1073/pnas.1217154110>
- Park, D. C., Lodi-Smith, J., Drew, L., Haber, S., Hebrank, A., Bischof, G. N., in Aamodt, W. (2014). The impact of sustained engagement on cognitive function in older adults: the Synapse Project. *Psychological science*, *25*(1), 103–112. <https://doi.org/10.1177/0956797613499592>
- Perlmutter, D., Perlmutter, A., in Loberg, K. (2020). Brain wash: Detox your mind for clearer thinking, deeper relationships, and lasting happiness.
- Pogačnik, L. in Silva, R. (2020). Polifenoli – med zaščito nevronov in potencialno toksičnostjo. *Acta agriculturae Slovenica*. 115. 377. [10.14720/aas.2020.115.2.1472](https://doi.org/10.14720/aas.2020.115.2.1472).
- Rubinstein, J. S., Meyer, D. E., & Evans, J. E. (2001). Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *27*(4), 763–797. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.27.4.763>
- Sabia, S., Elbaz, A., Dugravot, A., Head, J., Shipley, M., Hagger-Johnson, G., Kivimaki, M., in Singh-Manoux, A. (2012). Impact of smoking on cognitive decline in early old age: the Whitehall II cohort study. *Archives of general psychiatry*, *69*(6), 627–635. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.2016>
- Schnabel, L., Kesse-Guyot, E., Allès, B., Touvier, M., Srouf, B., Hercberg, S., Buscail, C., in Julia, C. (2019). Association Between Ultraprocessed Food Consumption and Risk of Mortality Among Middle-aged Adults in France. *JAMA internal medicine*, *179*(4), 490–498. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2018.7289>
- Segaert, K., Lucas, S., Burley, C. V., Segaert, P., Milner, A. E., Ryan, M., in Wheeldon, L. (2018). Higher physical fitness levels are associated with less language decline in healthy ageing. *Scientific reports*, *8*(1), 6715. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-24972-1>
- Shokri-Kojori, E., Wang, G. J., Wiers, C. E., Demiral, S. B., Guo, M., Kim, S. W., Lindgren, E., Ramirez, V., Zehra, A., Freeman, C., Miller, G., Manza, P., Srivastava, T., De Santi, S., Tomasi, D., Benveniste, H., in Volkow, N. D. (2018). β -Amyloid accumulation in the human brain after one night of sleep deprivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(17), 4483–4488. <https://doi.org/10.1073/pnas.1721694115>
- Staubo, S. C., Aakre, J. A., Vemuri, P., Syrjanen, J. A., Mielke, M. M., Geda, Y. E., Kremers, W. K., Machulda, M. M., Knopman, D. S., Petersen, R. C., Jack, C. R., Jr, in Roberts, R. O. (2017). Mediterranean diet, micronutrients and macronutrients, and MRI measures of cortical thickness. *Alzheimer's & dementia : the journal of the Alzheimer's Association*, *13*(2), 168–177. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2016.06.2359>
- Sweller, J. (1999). *Instructional Design in Technical Areas*, ACER Press Camberwell, Australia.
- Tang, Y. Y., Lu, Q., Geng, X., Stein, E. A., Yang, Y., in Posner, M. I. (2010). Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *107*(35), 15649–15652. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011043107>
- Vaillant, George E.; McArthur, Charles C.; Bock, Arlie, (2022). "Grant Study of Adult Development, 1938-2000", <https://doi.org/10.7910/DVN/48WRX9>, Harvard Dataverse, V4,
- Wamsler, C., in Brink, E. (2018). Mindsets for sustainability: Exploring the link between mindfulness and sustainable climate adaptation. *Ecological Economics*, *151*, 55-61.
- Wittbrodt, M. T., in Millard-Stafford, M. (2018). Dehydration Impairs Cognitive Performance: A Meta-analysis. *Medicine and science in sports and exercise*, *50*(11), 2360–2368. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001682>

- Zeitler, J. M., Dijk, D. J., Kronauer, R., Brown, E., in Czeisler, C. (2000). Sensitivity of the human circadian pacemaker to nocturnal light: melatonin phase resetting and suppression. *The Journal of physiology*, 526 Pt 3(Pt 3), 695–702. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7793.2000.00695.x>
- Zhong, G., Wang, Y., Zhang, Y., Guo, J. J., in Zhao, Y. (2015). Smoking is associated with an increased risk of dementia: a meta-analysis of prospective cohort studies with investigation of potential effect modifiers. *PloS one*, 10(3), e0118333. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0118333>

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Kocijan je magistrica znanosti s področja angleškega jezika, učiteljica dveh tujih jezikov in soavtorica dveh knjig *Brihtna glavca - Nemščina*. Zanimajo jo predvsem izsledki sodobne nevroznanosti, ki jih lahko vključimo v pedagoško prakso in proces učenja.

Gibanje z namenom: Interesna dejavnost z Bal-A-Vis-X in Brain gym®

Movement with a Purpose: Extra-Curricular Activity with Bal-A-Vis-X and Brain gym®

Maša Berčan

OŠ Brinje Grosuplje
masa.bercan@os-brinje.si

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti dve gibalni metodi, ki ju lahko vpeljemo v različne oblike pouka. Gibanje pozitivno deluje na naše motorične spretnosti, zdravje in kognitivno delovanje. Osnovna šola ima pri izvajanju gibalno-športnih aktivnosti zelo pomembno vlogo. Poleg po predmetniku obvezne športne vzgoje lahko šola v okviru interesnih dejavnosti, podaljšanega bivanja, aktivnih odmorov ipd. ponudi veliko različnih priložnosti za gibanje. Učitelji že nekaj časa prepoznavajo, da se akademsko učenje in fizična aktivnost dopolnjujeta. Dokaze za to lahko vidimo v šolah, kjer vpeljujejo kinestetične mize, uporabljajo žoge namesto stolov in izvajajo aktivne odmore. V pouk je smiselno vključiti gibalne odmore ali elemente metod Brain gym® in Bal-A-Vis-X. Metodi pripravita možgane učencev na delo in tako se lažje učijo, si zapomnijo več stvari, se sprostijo in odpravljajo primanjkljaje na različnih področjih. Če tega ne moremo vključiti v pouk, lahko tovrstne oblike ponudimo v obliki interesne dejavnosti.

Ključne besede: blazinice, celostni razvoj, gibanje, interesna dejavnost, žogice.

Abstract

The aim of this paper is to present 2 movement methods that can be introduced in different forms of teaching. Movement has a positive effect on our motor skills, health and cognitive functioning. Primary schools play a very important role in physical sport activities. In addition to the mandatory sports education, the school may offer extra-curricular activities, extended stays, active breaks, etc. with offers many different opportunities for exercise. Teachers have recognised for some time that academic learning and physical activity are complementary. Evidence of this can be seen in schools where kinesthetic tables are being introduced, balls are being used instead of chairs and active breaks are being implemented. It is useful to include movement breaks or elements of the Brain gym® and Bal-A-Vis-X methods. These methods prepare the student's brain for the work, making it easier for them to learn, remember more things, relax and overcome deficits in different areas. If this cannot be integrated into the classroom, it can be offered as an extra-curricular activity.

Keywords: balls, extra-curricular activity, integrated development, movement, pads.

1. Uvod

Današnji način življenja vključuje (pre)malo gibanja. Kot lahko povzamem po članku z naslovom »Po epidemiji covid-19: upad gibalne učinkovitosti otrok in več debelosti«, ki omenja raziskavo, ki so jo s pomočjo Fakultete za šport pripravili pri SLOfit leta 2020, so se otroci v tem času manj gibalni kot prej. Dokazujejo tudi največji upad gibalne učinkovitosti slovenskih

otrok, največje zmanjšanje deleža visoko gibalno učinkovitih otrok in največji porast deleža otrok z debelostjo v zgodovini spremljave (od leta 1989 do leta 2020).

Že med študijem na fakulteti so nas na kratko seznanili z metodo Brain gym®, ki jo je več kot tri desetletja z intenzivnimi raziskavami na področju izobraževanja, psihologije, delovanja možganov in uporabne kineziologije, skupaj s svojo ženo razvijal Paul E. Dennison. V času nadaljnjega usposabljanja smo se lahko udeležili tridnevnega seminarja, kjer smo v celoti spoznali 26 gibalnih vaj, s katerimi lahko pomagamo učencem, ki imajo najrazličnejše primanjkljaje. Na seminarju nam je bila predstavljena tudi metoda Bal-a-Vis-X, ki s pomočjo ravnotežnostne deske, blazinic in žogic ter natančno oblikovanih ritmičnih vaj vpliva na ritem, ravnotežje, slušno ter vidno zaznavanje. Tako smo spoznali, da je gibanje pomemben del učenja in s prakso ugotovili, da se učenci z gibanjem lažje in več naučijo. Učencem je tovrsten način dela všeč, saj med poukom velikokrat ni prostora za gibanje, poleg tega pa jih vaje z blazinicami in žogicami pritegnejo, ker predstavljajo nekaj novega in zabavnega.

2. Pomen gibanja za učenje

Dennison in Dennison (2010) pravita, da pravo učenje ni samo mentalni proces, je mnogo več kot pomnjenje podatkov. Možgani so odvisni od gibanja in čutov, zato je pravo učenje posledica močno nabitih in takojšnjih senzomotoričnih dogodkov. Učenje je vedno povezano s telesno dejavnostjo, od preprostega organiziranja mišic pri sedenju ali hoji do bolj zapletene naloge usklajevanja oči, ušes in rok pri branju in pisanju. Premalo gibalnih in senzornih izkušenj v zgodnjem otroštvu, premalo priložnosti za razvijanje samostojnosti, manj proste in spontane igre v naravi, pretirana raba tehnologije, predvsem v predšolskem obdobju in dolgotrajno sedenje vodijo v pretiran stres, ki požene otrokov organizem v stanje boj ali beg, kar vpliva na počasnejše ali ovirano dozorevanje možganov in telesa. Nekaj minut gibanja povzroči sproščanje hormona ugodja in zadovoljstva, kar pospeši učno delo, spodbuja učne spretnosti, zmanjšuje nemir in zasanjanost, aktivira vse dele možganov in olajša branje ter pisanje. Nastalih primanjkljajev v otroštvu šola sicer ne more nadomestiti, ima pa veliko vlogo pri nadaljnjem razvoju posameznika in omogočanju kakovostnejšega učenja.

Raziskave v nevroznanosti dokazujejo, da je gibanje ključni dejavnik v razvoju možganov ter procesov učenja. Gibanje aktivira možgane, zato je učenje prijetnejše in lahkotnejše. Vemo, da se današnji otroci gibajo manj, kot so se prejšnje generacije. Učitelji v šoli zato opazajo vse več težav s slušno in vidno pozornostjo, grafomotoriko in držo pisala, finomotoriko, govorom in jezikom ter z gibalnimi spretnostmi (giblјivost, koordinacija, ravnotežje ...). Vedno več je otrok z učnimi težavami, razvojnimi zaostanki, vedenjskimi in čustvenimi težavami. Naš šolski sistem za uspešno delo zahteva zrelost in spretnost na vseh omenjenih področjih. Zasnova šolskega sistema je preveč statično dogajanje in ne upošteva kinetičnega vidika učenja. Pouk temelji predvsem na sedenju otrok za mizo in pisanju na papir ter gledanju na tablo ali elektronsko tablo. Tako delo je pomembno, ampak je mnogo bolj učinkovito, če vanj vnašamo elemente kakovostnega gibanja (Trapečar Pavšič, 2022).

3. Brain gym®

Brain gym® je sistem preprostih gibanj telesa, s katerimi povežemo obe možganski polovici. Zasnovan je tako, da učencem pomaga dostopati do njihovih prirojenih orientacijskih sposobnosti, kadar v svojem gibalnem repertoarju pridejo v slepo ulico. Te vaje ne učijo, ampak podprejo sposobnosti in pripravljenost za učenje. So zabavne in živahne. Ljudje različnih

starosti metodo uporabljajo, da bi izboljšali branje, pisanje, matematične spretnosti, pozornost, koncentracijo, organizacijske spretnosti, spomin in mnogo drugih veščin, saj s pomočjo teh vaj v telesu vzpostavijo integracijo na določenih področjih in tako ustvarijo nove nevrološke poti v možganih.

Za preživetje seveda potrebujemo vodo, kisik in hrano, zelo pomembna pa je tudi sposobnost izogniti se nevarnosti. Naše telo vedno deluje tako, da zadovolji instinktu za preživetje. V trenutku prave nevarnosti telo poskrbi, da smo bolj pozorni na našo okolico, poveča mišični tonus, prekrvavitev in oskrbo s kisikom po celem telesu. Tak odziv pa nas ne napravi pametnejših, ustvarjalnih in racionalnih, pravzaprav se ti instinktivni procesi večinoma izvajajo v možganskem deblu in simpatičnem živčnem sistemu, pri čemer so razumski deli možganov le malo aktivirani. Žal pogosto dovolimo, da ta odličen mehanizem za preživetje prevzame nadzor v številnih življenjskih situacijah, ki niso ogrožajoče (stres). Slab uspeh v šoli, časovno omejena ocenjevanja znanj, negativno mnenje o predmetu ipd. povzročijo veliko negativnih čustev učencev, ki vodijo v občutek nevarnosti in strah. To je stres, ki učenca še dodatno onesposobi, kar sproži začaran krog, zaradi katerega se ocene lahko poslabšajo (Hannaford, 2005).

Z gibalnimi vajami Brain gym® možgane povrnemo v stanje ravnovesja (niso več v stanju boj ali beg), zato je učenje lahkotnejše in bolj učinkovito. Najbolj poznan sklop vaj je tako imenovani PACE, ki vsebuje pitje vode, masiranje možganskih gumbkov, križno gibanje in zanke.

4. Bal-A-Vis-X

Bal-A-Vis-X je niz natančno oblikovanih ritmičnih vaj, ki vpliva na ravnotežje (**Balance**) ter slušno (**Auditory**) in vidno zaznavanje (**Vision**). Velik poudarek ima tudi na ritmu, ki je prvotno posledica zvoka odboja žogice ob tla, kasneje pa postane naravni notranji odziv telesa. Avtor metode je Bill Hubert, ki jo razvija že dolgih štirideset let. Po osnovni izobrazbi je osnovnošolski učitelj, ki ima črni pas za poučevanje borilnih veščin. Avtor poudarja, da Bal-A-Vis-X ni ne igra in prav tako ne šport. Pri izvajanju vaj se zahteva koordinacija celega telesa. Prav tako učenec uri vidno sledenje, usmerjanje pozornosti in samokontrolo vedenja. Za izvajanje vaj (**eXercises**) uporabljamo s peskom napolnjene kvadratne vrečke, kar prikazuje slika 1, ter posebej patentirane žogice, ki jih prikazuje slika 2. Vaje se velikokrat izvajajo na ravnotežnostni deski, ki jo vidimo na sliki 3, ki dodatno aktivira obe možganski polovici. Za osebe avtističnega spektra, osebe s težko motnjo v duševnem razvoju in za žrtve različnih travm je ključnega pomena pri izvajanju vaj tudi zibanje (Hubert, 2007).

Delo se običajno začne z eno blazinico, ki si jo učitelj in učenec v ritmičnem vzorcu podajata med seboj. Pomembno je, da učenec blazinici sledi z očmi, prav tako učitelj pazi, da z roko prečka vertikalno sredino telesa. Ko učenec razume koncept, delata z dvema blazinicama. Kasneje vključi v delo tudi premike nog. Naslednja stopnja je delo z žogicami. Podajanje blazinic in žogic vedno najprej izvajajo z dominantno roko in kasneje preidemo na nedominantno. Vaje sčasoma postanejo individualne in skupinske. Učenci, ki določeno vajo usvojijo, dobijo nalogo, da predajo svoje znanje naprej in naučijo nekoga, ki tega še ne zna. Tako učenec postane učitelj, s čimer delamo na njegovi pozitivni samopodobi.

Slika 1

Vrečke, napolnjene s peskom.



Slika 2

Žogice.



Slika 3

Ravnotežnostna deska.



5. Odpravljanje primanjkljajev pri interesni dejavnosti – primer dobre prakse

Interesno dejavnost smo ponudili učencem v drugi triadi, torej v 4., 5. in 6. razredu. Izvajali smo jo preduro, tako smo skupaj možgane pripravili na šolsko delo. Prijavilo se je 18 učencev, kar je pomenilo, da sva bili lahko prisotni dve učiteljici. To je olajšalo delo, saj so sposobnosti učencev različne, nekateri so hitro napredovali, drugi pa so potrebovali več časa in ponovitev. V takšnem primeru so lahko del ure naprednejši učenci delali z eno učiteljico, počasnejši pa z drugo. V kolikor so bili učenci na interesno dejavnost vpisani drugo leto, so postali učiteljevi pomočniki in pomagali pri učenju vaj.

Delo smo začeli s PACEom. Tako smo hidrirali telo in ga napolnili z energijo. Z masažo možganskih gumbkov smo vzpostavili centralni vid, saj sta to električni odzivni točki za oči. Nadaljevali smo s križnim gibanjem (hkrati smo premikali levo nogo in desno roko, potem pa gibanje okončin zamenjali), kar je aktiviralo obe možganski polovici. Zaključili smo z zankami, ki so sprostile napetost, ki je nastala med gibanjem, in nam omogočile, da smo se umirili in sprostili.

Na vrsti je bilo delo z blazinicami. Učenci so se postavili v pare in izvajali različne vaje. Z učiteljico sva se sprehajali po mali telovadnici in opazovali učence. Če je bilo potrebno, sva vajo določenim učencem ponovno pokazali ali pa zamenjali pare, tako da so učenci, ki so vajo dobro opravljali, delali s tistim, ki je potreboval več pomoči. Včasih smo delo z blazinicami izvajali v dveh večjih skupinah, kjer smo imeli eno samo rdečo blazinico, ostale pa so bile zelene. Blazinice smo si podajali za hrbtom in ko sem podajanje ustavila z besedo stop, so morali ugotoviti, kdo drži rdečo blazinico.

Nadaljevali smo z vajami z žogico. Postavili smo se v velik krog. Učiteljica je pokazala določeno vajo, ostali so jo v enakem ritmu posnemali. Učence sva opazovali in pazili, da so vajo pravilno izvajali. Če kdo vaje ni zmožel, je delo z njim potekalo individualno, nato pa se je lahko pridružil skupini. Težavnost vaj smo povečali z dodajanjem druge žogice in delom v paru.

Sledile so individualne vaje. Te so imeli učenci najraje. Da so lahko napredovali na naslednjo, bolj zahtevno vajo, so morali imeti določeno število odbojev z eno in nato z drugo roko. Kasneje so tekmovali sami s seboj in podirali svoje rekorde pri določeni vaji. Ko so nekaj dobro znali, so bili odgovorni, da naučijo nekoga, ki vaje še ne zna. S tovrstnim načinom dela spodbujamo sodelovanje in izboljšujemo samozavest učencev.

6. Zaključek

Učitelji za dodatno strokovno pomoč (DSP) vsakodnevno delamo z otroki z različnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Omenjeni metodi ponujata priložnost za vpeljavo gibanja v pouk, z namenom odpravljanja primanjkljajev. Tovrstno gibanje učencem ponujamo v okviru DSP, pri pouku v šoli z nižjim izobrazbenim standardom, pri interesni dejavnosti in kadar nadomeščamo pouk v redni šoli. Pri učencih z DSP, s katerimi sta bili omenjeni metodi redno izvajani, opazamo izboljšanje branja, pisanja in računanja. Učenci s slabšo koncentracijo so zmožni zbrano delati dlje kot pred gibanjem.

Pri interesni dejavnosti smo opazili izboljšanje samozavesti pri učencih pomočnikih, saj so prevzeli precej odgovorno vlogo. Dva učenca, ki sta na začetku velikokrat tarnala, da vaje nikoli ne bosta znala in se določenih stvari ne bosta mogla naučiti, sta na koncu učila druge in samozavestno začela z izvajanjem novih vaj. Učitelji učencev, ki so obiskovali interesno dejavnost, so poročali, da pri učencih opazajo izboljšanje branja, računanja, pozornosti in koncentracije.

Tudi sami učenci so poročali, da jim interesna dejavnost pomaga, saj so tisti dan lahko bolj osredotočeni na delo, si snov lažje zapomnijo in bolj zbrano poslušajo razlago pri pouku.

7. Viri

- Dennison P. E. in Dennison G. E. (2010). *Braing gym®: Teacher's Edition*. ZDA: Hears at Play, Inc.
- Hannaford C. (2005). *Smart moves: why learning is not all in your head*. ZDA: Library of Congress Cataloging in publication Data.
- Hubert B. (2007). *Resonance: Elise and other Bal-A-Vis-X Stories*. ZDA BAL-A-Vis-X, Inc.
- Po epidemiji covid-19: upad gibalne učinkovitosti otrok in več debelosti*. Pridobljeno 25. 9. 2022 s <https://www.prehrana.si/clanek/474-po-epidemiji-covid-19-upad-gobalne-ucinkovitosti-otrok-in-vec-debelosti>.

Trapečar Pavšič J. (2022). *Pomen gibanja za učenje*. Pridobljeno 25. 9. 2022 s <https://triminute.si/pomen-gibanja-za-ucenje/>.

Predstavitev avtorice

Maša Berčan, profesorica defektologije je zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in učiteljica v osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom na OŠ Brinje Grosuplje. V svoje poučevanje vključuje sodobne pristope in metode poučevanja. V sklopu dodatnih izobraževanj je pridobila veliko znanj iz edukacijske kineziologije.

Digitalne kognitivne igre za učence s težavami na področju izvršilnih funkcij

Digital Cognitive Games for Students with Executive Functions Difficulties

Tjaša Prelog

OŠ dr. Ljudevita Pivka
tjasa.prelog@pivkaptuj.si

Povzetek

Izvršilne funkcije (v nadaljevanju IF) so kapacitete, ki posamezniku omogočajo uspešno izvajanje neodvisnega, namenskega in sebi koristnega vedenja, ki omogoča prilagojeno odzivanje na nove okoliščine. Učenci s težavami na področju IF imajo težave pri urejanju, organiziranju in določanju ključnih informacij in idej ter se osredotočajo predvsem na podrobnosti. Težave imajo tudi pri preklapljanju med nalogami, ki se večajo z zahtevnostjo učnega načrta, ki predpostavlja večjo samostojnost, prilagodljivost, organizacijo in sintezo informacij od učenca. Digitalne kognitivne igre omogočajo možnost urjenja posameznih IF in lahko prispevajo k boljšim učnim rezultatom čeprav so potrebne dodatne študije prenosa učinkov digitalnega kognitivnega treniranja pri učencih s težavami na področju IF.

Ključne besede: aplikacije, digitalne kognitivne igre, izvršilne funkcije, programska oprema, učne težave.

Abstract

Executive functions (EF) are capacities that enable an individual to successfully perform independent, purposeful, and self-reflective behavior, which enables an adapted response to new circumstances. Students with EF deficits have difficulties sorting, organizing, and identifying key information and ideas, and they focus primarily on details. They also have difficulties shifting between tasks, which get harder because of the demands of the school curriculum, which assumes independence, organization, and synthesis of information from the student. Digital cognitive games enable training of individual EF and thus contribute to better learning results, though there is a need for further research of the transfer effects of digital cognitive training in students with EF difficulties.

Key words: application, digital cognitive games, education, executive functions, learning difficulties, software.

1. Uvod

Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja je optimalni razvoj otroka ne glede na njegov spol, socialno ali kulturno ozadje, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo (Zakon o osnovni šoli, 1996). Učenci s težavami na področju izvršilnih funkcij (v nadaljevanju IF) ima učne primanjkljaje, ki se v nižjih razredih kažejo pri pisanju, branju in matematiki, v višjih pa pri organizaciji in načrtovanju učnega dela, dokončanja domačih nalog

in uporabi učnih veščin (Hudoklin, 2015). Težave se tako kažejo v vseh segmentih učnega procesa, zato je vloga strokovnjakov še tako ključna pri preseganju učne neuspešnosti.

Eden izmed načinov, kako pomagati učencem s težavami na področju IF, je uporaba digitalnih kognitivnih iger. Namen članka je predstaviti primere programske opreme in aplikacij, ki se lahko uporabijo pri urjenju IF, saj je informacijska-tehnologija postala stalnica sodobnega razreda in je možnosti vključevanja aplikacij med poučevanjem več, prednosti pa so lahko velike (npr. izboljšanje delovnega spomina).

Sledi predstavitev IF in opis posameznih funkcij ter predstavitev glavnih težav, s katerimi se srečujejo učenci znotraj učnega procesa, če imajo primanjkljaj na področju ene ali več IF. Članek se nadaljuje z opisom nekatere programske opreme in aplikacij, ki lahko učencem z omenjenimi težavami pomagajo pri urjenju IF in s tem omogočajo lažje sledenje zahtevam učnega procesa.

2. Izvršilne funkcije

Prve raziskave IF so vključevale paciente s poškodbami frontalnega (čelnega) režnja, ki so kazali težave pri kontroli in regulaciji vedenja. Tudi njihovo vsakdanje funkcioniranje je bilo okrnjeno. Naloge, kot so Wisconsin test sortiranja kart, nalogi Hanojski stolp in Londonski stolp, so postale glavno raziskovalno orodje organizacije in vlog IF (Miyake idr., 2000). Največji metodološki problem raziskovanja teh funkcij je v pomanjkanju dogovora ali gre za neodvisne komponente ali povezan konstrukt (Brocki in Bohlin, 2004).

2.1 Opredelitev izvršilnih funkcij

IF so vpete v kompleksno človeško vedenje, predvsem socialno. Nanašajo se na izbiro akcije glede na posebnost konteksta, kjer so prisotni tekmovalni odgovori, ki za okoliščine niso primerni. Izbira akcije vključuje integracijo omejitev pri zaznavanju, spominu, motivaciji in afektu in prinese maksimalno omejitveno zadovoljstvo. Med IF spadajo sposobnost preklapljanja (*angl.* set-shifting) in vzdrževanja pozornosti, inhibicija, integracija preko prostora in časa, načrtovanje, delovni spomin ter kontrola interference (Pennington in Ozonoff, 1996). Lezak idr. (2004) jih opredelijo kot kapacitete, ki posamezniku omogočajo uspešno izvajanje neodvisnega, namenskega in sebi koristnega vedenja, ki omogoča prilagojeno odzivanje na nove okoliščine.

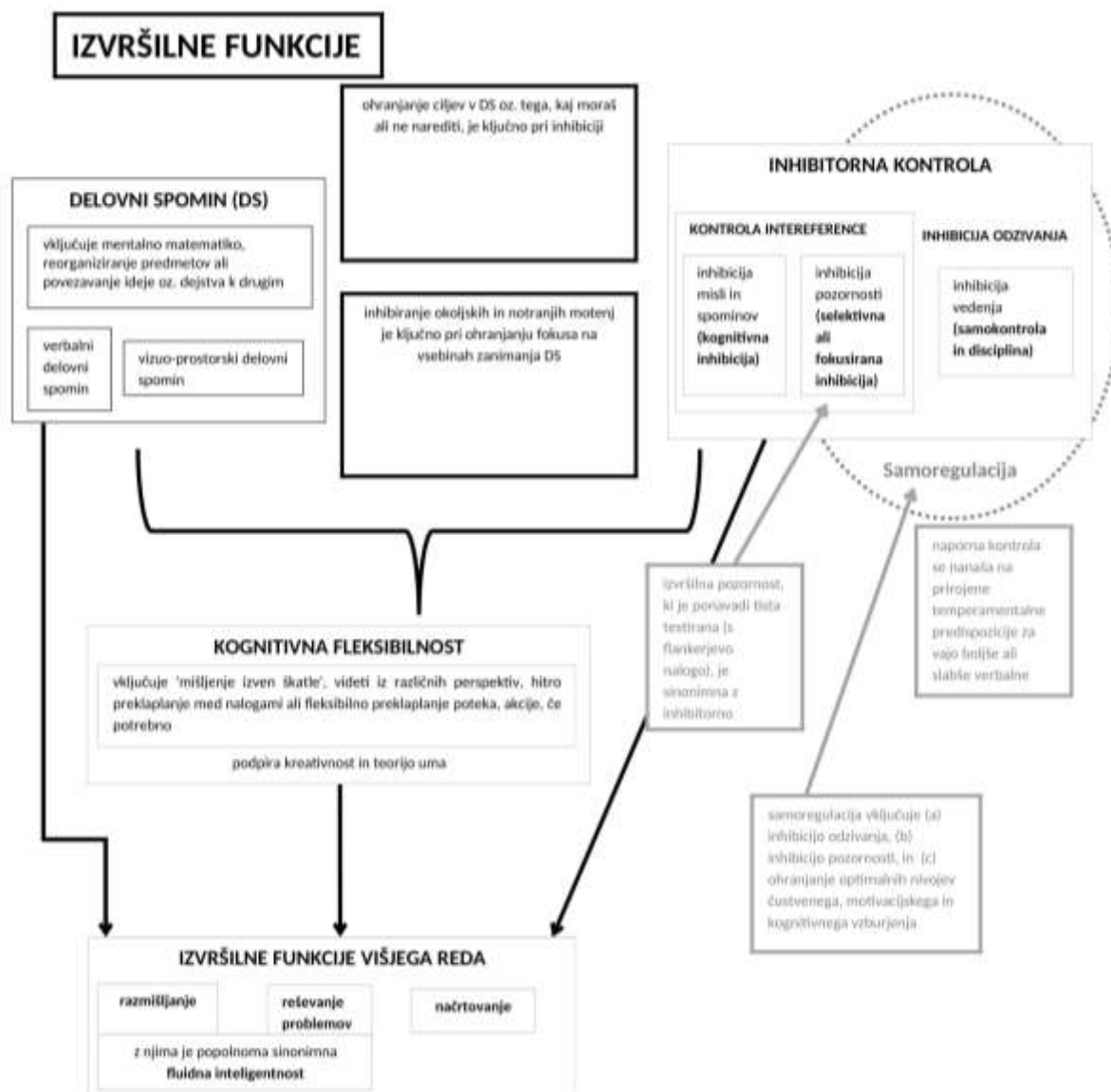
IF so prefrontalni sistem. Med otroštvom so še nezrele in se razvijajo skozi mladostništvo in zgodnje odraslo obdobje. Posledično ima urjenje teh funkcij vpliv na sposobnosti reguliranja čustev otrok in mladostnikov (Tardif idr., 2009).

2.2 Opis posameznih izvršilnih funkcij

Med IF, ki so najpogosteje raziskane in lahko vplivajo na učno uspešnost (glej Sliko 1), štejemo delovni spomin, inhibicijo, sposobnost preklapljanja, načrtovanje, verbalno fluentnost in fluidno inteligentnost. Predstavitev naslednjih IF temelji na modelu Diamond (Diamond, 2013), ki opisuje posamezne funkcije, kot tudi način njihovega združevanja v funkcije višjega reda.

Slika 1

Opis in povezanost izvršilne funkcije



Prerejeno po Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135–168.

2.2.1 Delovni spomin

Delovni spomin je sposobnost aktivnega vzdrževanja informacij v mislih in upravljanja z njimi. Hrani omejeno količino informacij in ima omejeno zmožnost procesiranja teh informacij (Baddeley in Hitch, 1974).

Najbolj znan model delovnega spomina sta predlagala Baddeley in Hitch (1974). Repovš in Baddeley (2006) sta ga dopolnila in tako so skupaj oblikovali 4 komponente delovnega spomina:

1. osrednjega izvršitelja, ki je po svojih lastnostih podoben pozornosti,
2. fonološko zanko, ki vzdržuje informacije v fonološki obliki,
3. vizualno-prostorsko skicirko, ki upravlja z vizualnimi in prostorskimi informacijami,

4. epizodični medpomnilnik, ki služi kot trenutni shrambni sistem in povezuje informacije iz fonološke zanke, vizualno-prostorske skicirke in dolgoročnega spomina.

2.2.2 Inhibicija

Inhibicija ali inhibitorna kontrola je sposobnost nadzorovati lastno vedenje, pozornost, misli oziroma čustva ob prisotnosti močne notranje dispozicije ali zunanjega dražljaja. Ta sposobnost nam omogoča spremembo in izbiro vedenja (Diamond, 2013). Za otroke v zgodnjem otroštvu je inhibicija nesorazmerno težka, a se s starostjo povečuje sposobnost inhibirati nepomembne dražljaje (Davidson idr., 2006).

Znotraj inhibitorne kontrole ločujemo pozornostno kontrolo in inhibicijo vedenja. Pozornostna kontrola (imenovana tudi kontrola interference) je sposobnost osredotočanja na izbrane dražljaje, ki so selektivni, ter potlačanje pozornosti na druge dražljaje. Vključuje kognitivno inhibicijo (inhibicija prepotentnih miselnih predstav z namernim pozabljanjem) in selektivno inhibicijo (osredotočenost na posamezne dražljaje). Inhibicija vedenja je sinonim s samokontrolo in vključuje nadzor lastnega vedenja in čustev. Skupaj s pozornostno inhibicijo in z ohranjanjem optimalnih ravni čustvenega, motivacijskega in kognitivnega je del samoregulacije (Diamond, 2013). Samoregulacija nam omogoča namerno spreminjanje misli, čustev ali vedenj v povezavi z okolico (Cadima idr., 2015).

Inhibicija in delovni spomin se združujeta v IF, ki jo imenujemo sposobnost preklapljanja oziroma kognitivna fleksibilnost (Diamond, 2013).

2.2.3 Sposobnost preklapljanja (kognitivna fleksibilnost)

Sposobnost preklapljanja oziroma kognitivna fleksibilnost je preklapljanje med različnimi nalogami. Je sposobnost premikanja pozornosti iz ene naloge na drugo (Eysenck in Keane, 2010). Vključuje zmožnost izključitve nepomembnega sklopa nalog in poznejšo vključitev ustreznih (Miyake idr., 2000).

Sposobnost preklapljanja, delovni spomin in inhibicija se združujejo v IF višjega reda, to sta fluidna inteligentnost in načrtovanje (Diamond, 2013).

2.2.4 Načrtovanje

Načrtovanje je sposobnost stalnega spremljanja, evalviranja in posodabljanja akcij ter zajema konceptualizacijo sprememb trenutnih okoliščin, uporabo objektivnega in abstraktnega pristopa za prepoznavanje alternativnih pristopov, sprejemanje odločitev ter implementacijo in popravo načrta (Hill, 2004). Kot IF vključuje organiziranje kognitivnega vedenja v času in prostoru ter se uporablja takrat, ko je za doseg cilja potrebnih več korakov, ki jih je treba posodabljati (Owen, 1997).

2.2.5 Verbalna fluentnost (besedna tekočnost)

Verbalna sposobnost je povezana s sposobnostjo leksikalnega dostopa, kar pomeni zmožnost priklicati gramatične reprezentacije in zvočne oblike besed iz miselnega leksikona (Levelt idr., 1999). Preverjamo jo s priklicem besed na določeno črko ali besedo iz svojega jezika, kar od njih zahteva dostop do miselnega leksikona in osredotočanje na nalogo, izogibanje ponavljanju

besed in upoštevanje omejitev naloge, kar vključuje tudi izvršilne procese. Nanjo vplivajo starost, spol, izobrazba, jezik ali etničnost. Najbolj konsistentno pozitiven učinek na verbalno fluentnost ima izobrazba (Mathuranath idr., 2003).

2.2.6 Fluidna inteligentnost

Fluidna inteligentnost je sposobnost, ki je biološke narave in je pod vplivom trenutnega stanja v času določene naloge. Pojasnjuje se v odnosu s kristalizirano inteligentnostjo, ki je kulturno determinirana, saj gre za dovršene navade oziroma spretnosti, ki so se utrdile zaradi uporabe splošne sposobnosti kot učenja. Fluidna inteligentnost pa zahteva prilagajanje novim situacijam (Cattell, 1963). Je popolnoma sinonimna z reševanjem problemov in sklepanjem, ki sta IF višjega reda, ter vključuje deduktivno in induktivno logično razmišljanje in zmožnost ugotoviti abstraktne odnose med analogijami (Diamond, 2013). Reševanje problemov pomeni premagovanje ovir med danim stanjem in zaželenim ciljem z uporabo vedenjskih oziroma kognitivnih aktivnosti, kot tudi čustvenih, osebnih in socialnih spretnosti in znanj (Frensch in Funke, 2002).

Reševanje problemov je torej namensko usmerjeno, kar pomeni, da stremlji k določenemu cilju in vključuje kontrolirane procese ob predpostavki, da problem obstaja samo takrat, ko posameznik nima dovolj znanja za takojšnjo rešitev (Eysenck in Keane, 2010).

3. Učne težave na področju izvršilnih funkcij

Primanjkljaji IF lahko vodijo k specifičnim bralno-napisovalnim UT zato lahko spremljanje procesov, kot so delovni spomin, verbalna fluentnost, načrtovanje, inhibicija, kognitivna fleksibilnost in fluidna inteligentnost, nudi dodatne informacije o specifičnih učnih primanjkljajih, ki so najpogosteje zaznani, ko učenci obiskujejo razrede tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Učenci z UT na področju IF imajo težave pri urejanju, organiziranju in določanju ključnih informacij in idej ter se osredotočajo predvsem na podrobnosti. Težave imajo tudi pri preklapljanju med nalogami, ki se večajo z zahtevnostjo učnega načrta, ki predpostavlja večjo samostojnost, prilagodljivost, organizacijo in sintezo informacij od učenca (Hudoklin, 2012). V nižjih razredih osnovne šole so težave IF povezane s težavami na področjih pisnega izražanja, branja in matematike, v višjih pa se izražajo na področjih organizacije, načrtovanja, dokončanja domačih nalog in projektov, uravnavanja uporabe učnih veščin in veščin pisanja preizkusov znanj (Hudoklin, 2015). Krepitev IF lahko učencem s specifičnimi UT služi kot področje razvijanja kompenzacijskih strategij, s katerimi lahko uspešno rešujejo težave specifičnih kognitivnih primanjkljajev oziroma procesne težave, kamor spadajo težave IF. Če ima učenec specifične UT, a dobro razvite IF, so ti primanjkljaji manj opazni ali neopazni (Hudoklin, 2011).

Visu-Petra idr. (2011) so raziskovale povezanost delovnega spomina, sposobnosti preklapljanja in inhibicijo z učno uspešnostjo učencev od 5. do 8. razreda, izraženo z oceno, in matematičnim testom. Ugotovile so, da imajo IF osrednjo vlogo pri vzdrževanju in usmerjanju razvoja akademskih spretnosti in šolske uspešnosti učencev.

Učenci z UT imajo lahko tudi težave IF, ki se kažejo pri zahtevnejših učnih temah. Te se lahko kažejo pri razvrščanju, organiziranju in dajanju prednosti določenim informacijam, fleksibilnem preklapljanju, osredotočajo se na podrobnosti, ne zmorejo pa razbrati bistva

vsebine – postanejo preobremenjeni z informacijami. Vplivajo bolj na izhod kot na sprejemanje informacij in na učno uspešnost na različnih področjih, kot so (Meltzer in Krishnan, 2007):

1. bralno razumevanje: na tem področju težave z IF vplivajo na bralno fluentnost zaradi težav z dekodiranjem besedila, kontrole pravilnega sledenja, sintetiziranje vsebine v pomensko ter povezavo in integracijo vsebine z obstoječim znanjem;
2. pisanje: načrtovanje zapisa, evalvacija in parafraziranje teme, prostorska in sintaktična organizacija, fleksibilnost, prioritiziranje in organizacija argumentov vplivajo na uspešnost učnega procesa učenca;
3. samostojno učenje, domače naloge in dolgoročni projekti: tudi ta področja vključujejo IF (in njihove težave), kot so predhodno načrtovanje, organizacija časa, pridobivanje in delitev informacij, predvidevanje rezultata in postavljanje dolgoročnih ciljev s samoregulacijo in samonadziranjem in kognitivno fleksibilnost ter zapomnitev oddaje nalog;
4. pisno ocenjevanje znanja (testi): primanjkljaji IF vplivajo na zmanjšanje razumevanja vsebine in navodil, organizacijo časa in informacij, prioritiziranje, uvid bistva, načrtovanje, samonadzorovanje, uporabo grafov, tabel, kazal ...

Otroci z disleksijo imajo večje težave pri verbalnem in vizualnem delovnem spominu, inhibiciji, fleksibilnem preklapljanju in reševanju problemov v primerjavi z vrstniki brez tega učnega primanjkljaja in težav na področju IF (Reiter idr., 2004). Primanjkljaji IF so pogosto raziskani pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti zaradi mnenja, da gre primarno za težavo IF, ne tradicionalne uporabljene diagnostične kriterije nepozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti (Gioia idr., 2002). Na pojav motenj pozornosti in hiperaktivnosti naj bi vplivala zmanjšana sposobnost samoregulacije in inhibicije vedenja, težave z delovnim spominom, ohranjanjem pozornosti in časovno organizacijo ter vztrajanjem pri cilju. Vzrok teh težav pa so lahko biokemične razlike v frontalnem sistemu otrok s tem primanjkljajem v primerjavi z vrstniki (Dawson in Guare, 2009).

Težave IF so vidne pri učencih, ki imajo slabše razvite samoregulacijske spretnosti in posledično težje uravnavajo ter nadzorujejo celoten učni proces (pred, med in po učenju). So ene izmed najpogostejših splošnih UT, ki se kažejo pri postavljanju ciljev, izbiranju učnih strategij, prepričanju o lastni učinkovitosti o učenju, osredotočenju na učno snov, samospremljanju v učnem procesu, samovrednotenju, spreminjanju učenja na podlagi napak ... Učenci s temi težavami imajo težave z uporabo učnih strategij pred učenjem (ne aktivirajo predznanja, ne določijo namena učenja in niso pozorni na zgradbo učne snovi), med učenjem (ne spremljajo dogajanja v učni snovi, si ne označujejo novih in neznanih besed ter si ne označujejo določenih informacij) in po njem (ne znajo odgovoriti na vprašanja o učni snovi, ne prepoznajo ključnih informacij in jih kratko povzeti, ne zmorejo kritično ovrednotiti učne snovi in prebrati grafičnih sporočil ter določiti pomena neznanih besedi) (Magajna idr., 2008).

4. Digitalne kognitivne igre za učence s težavami na področju izvršilnih funkcij

Digitalne kognitivne igre so tiste, ki od igralcev zahtevajo uporabo IF, ter vključujejo programsko opremo in mobilne aplikacije, s katerimi bi naj uporabnik izboljšal kognitivne funkcije, pomembne za vsakdanje življenje, šolo ali delo (Rachanioti, Bratitsis in Alevriadou, 2018).

V Preglednici 1 je predstavljena programska oprema, kot tudi aplikacije, katerih rezultati znanstvenih študij so pokazali napredek pri reševanju nalog, ki so vključevale posamezne IF. Med temi so Lumosity, ki z različnimi igrami spodbuja spomin, hitrost procesiranja, pozornosti

in reševanje problemov, Cognifit, ki ponuja vaje in igre za otroke s posebnimi potrebami (test motenj pozornosti in hiperaktivnosti, test disleksije in test diskalkulije), Cogmed, ki spodbuja vidni in slušni delovni spomin, BrainWare Safari, C8 sciences-ACTIVATE, LearningRX, Brain HQ, Braingame Brian, The Brain train (vključuje kar več kot 2000 različnih vaj urjenja 20 različnih kognitivnih spretnosti) in Project EVO (Rachanioti, Bratitsis in Alevriadou, 2018).

Preglednica 1

Programska oprema in aplikacije, ki urijo izvršilne funkcije

Programska oprema / aplikacija	IF, ki jih ta uri	Posebnosti
Lumosity	spomin, hitrost procesiranja, pozornost, reševanje problemov, fluidna inteligentnost	Nudi možnost spremljanja individualnega napredka za identifikacijo prednosti in slabosti na posameznih kognitivnih področjih starost: 4+
Cognifit	spomin, IF višjega reda	posebni programi kognitivne stimulacije in rehabilitacije za osebe s kognitivnimi primanjkljaji starost: 4+
Cogmed	slušni in vidni delovni spomin	primeren za otroke z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti starost: 4+
BrainWare Safari	pozornost, spomin, vidno procesiranje, slušno procesiranje, IF višjega reda poz	starost: 6+
C8 sciences ACTIVATE	pozornost, delovni spomin, hitrost procesiranja, inhibicija, fleksibilnost	starost: 4-19
Learning RX	delovni spomin, vidno in slušno procesiranje, pozornost	ponuja programe za izboljšanje bralnega razumevanja in reševanja matematičnih problemov starost: 7+
BrainHQ	pozornost, spomin, IF višjega reda	starost: 4+
Braingame Brian	vidno-prostorski delovni spomin, inhibicija, kognitivna fleksibilnost	primeren za otroke z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti ter govorno-jezikovnimi težavami starost: 8-12
The Brain train	spomin, pozornost, IF višjega reda	starost: 5+
Project EVO	IF višjega reda	po odobritvi bo na voljo kot »digitalno zdravilo« starost: 8+

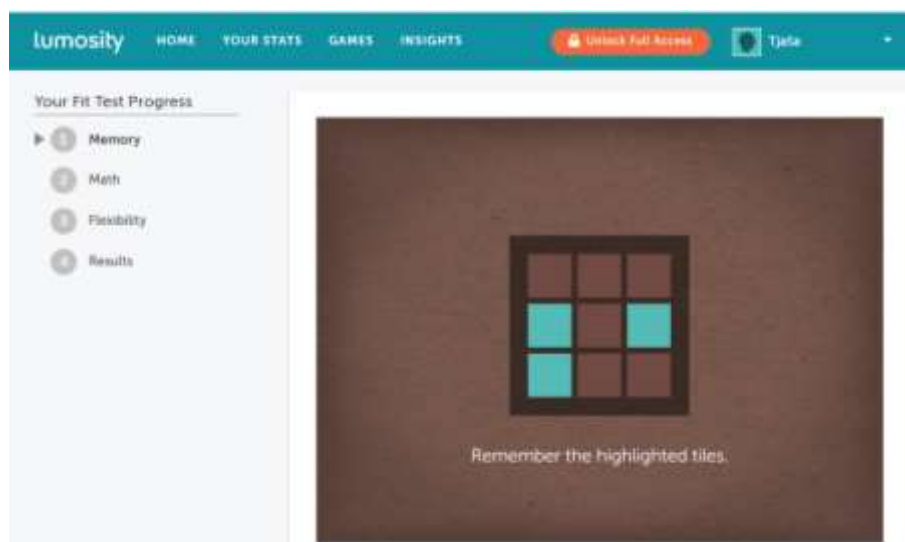
Prerejeno po Rachanioti, E., Bratitsis, T. in Alevriadou, A. (2018). *Cognitive games for children's executive functions training with or without learning difficulties: an overview*. Proceedings of the 8th International conference on software development and technologies for enhancing accessibility and fighting info-exclusion (str. 165-171).

Izvajanje nalog na Lumosity (glej Slika 2) lahko vpliva na izboljšanje uspešnosti v šoli in povečuje možgansko aktivnost. Vaje na BrainWare Safari in Cogmed izboljšujejo delovni spomin, slednje tudi nekatere simptome motenj pozornosti in hiperaktivnosti. To sta pokazala tudi C8 sciences-ACTIVATE in The Brain Train. Urjenje s programom Learning RX vpliva na izboljšanje učnega uspeha (Rachanioti, Bratitsis in Alevriadou, 2018).

Kako je urjenje IF z digitalnimi kognitivnimi igrami uspešno, se pogosto preverja pri otrocih z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti. Dovis idr. (2015) so opravili raziskavo z 89 otroki s to diagnozo (8-12 let), katerim so nudili možnost kratkotrajnega ali dolgotrajnega (3-mesece po 40-50 minut vsak dan) urjenja različnih IF s programsko opremo Braingame Brian v obliki igre, kjer glavni lik Brain vodi igralce s svojimi izumi (npr. dostavna raketa za lastnike trgovin). Igra vključuje 25 treningov, kjer igralec ustvarja izume s tem, da zaključi določeno število treningov nalog vidno-prostorskega delovnega spomina, inhibicije in kognitivne fleksibilnosti. Dovis idr. (2015) so pokazali, da so z večmesečnim izvajanjem nalog, ki so spodbujale vse tri funkcije, otroci izboljšali rezultate na merjenju vidno-prostorskega kratkotrajnega pomnjenja in delovnega spomina.

Slika 2

Primer naloge na spletni strani Lumosity



Tudi nekatere videoigre, kot je Alien Game, so bile razvite z namenom urjenja IF. Pri srednješolcih ($N = 82$, 14-18 let), ki so igro igrali 20 min 6 zaporednih tednov, se je rezultat pri dveh nalogah, ki sta merili sposobnost preklapljanja (angl. *Dimensional change card sort task* (DCCS)) in inhibicijo (angl. *Flanker task*), statistično pomembno izboljšal po teh 6 tednih (DCCS, $t(81) = 4.29$, $p < 0.001$, $d = 0.54$ in Flanker, $t(77) = 2.93$, $p = 0.004$, $d = 0.22$) (Homer idr., 2018).

5. Zaključek

IF so vpete v izobraževanje, saj vplivajo na bralno razumevanje, pisanje, samostojno učenje, domače naloge, dolgoročne projekte in pisanje testov (Meltzer in Krishnan, 2007). Digitalne kognitivne igre so za učence zanimivejše od klasičnih nalog papir - svinčnik. Prav tako lahko zmanjšajo občutek tesnobe, ki ga učenci z učnimi težavami večkrat doživljajo ob izkazovanju znanja. Tovrstne igre kažejo dobre rezultate ob rednem reševanju nalog IF (Rachanioti, Bratitsis

in Alevriadou, 2018). So tudi časovno dostopnejše, saj jih učenci lahko igrajo na telefonih v različnih okoljih, zaradi znanstvenih spoznanj pa je na voljo čedalje več aplikacij.

Slabost uporabe digitalnih kognitivnih iger pri učencih s težavami na področju IF je predvsem pomanjkanje programske opreme in aplikacij v slovenskem jeziku. Učenci zato pri reševanju nalog potrebujejo pomoč in vodenje, kar podaljša čas reševanja nalog in testov in vpliva na učenčevo oceno uspešnosti, ki jo nekatere aplikacije vodijo. Že sama vpeljava reševanja takšnih nalog in testov v učni proces zahteva pripravo učenca in učenje uporabe. Prav tako bi se v proces morali vključiti starši, saj bi se urjenje IF z digitalnimi igrami izvajalo tudi doma, kjer bi imel učenec možnost rednega reševanja nalog, kar včasih zaradi šolskega urnika ni možno.

Pomembna pomanjkljivost teh iger je pomanjkanje dokazov, da se uspešnost pri nalogah v aplikaciji prenese v vsakdanje življenje in učni proces, ki od učencev zahteva uporabo enakih IF kot v digitalnem okolju (Rachanioti, Bratitsis in Alevriadou, 2018).

Zaradi pomanjkanja določene literature sta bila sinteza znanja in pregled primernih digitalnih strategij pomoči učencem z IF otežena, a je bila vloga kognitivnih iger kljub temu razvidna.

6. Viri in literatura

- Baddeley, A. in Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8(1), 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Brocki, K. C. in Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: a dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 26(2), 571–593. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_3
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. in Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 7–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C. in Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Dawson, P. in Guare, R. (2009). *Smart but scattered: a revolutionary »executive skills« approach to helping kids reach their potential*. The Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dovis, S., der Oord, S., Wiers, R. W. in Prins, P. J M. (2015). Improving executive functioning in children with ADHD: Training multiple executive functions within the context of a computer game. A randomized double-blind placebo controlled trial. *Plos One*, 10(4), 1-30. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121651>
- Eysenck, M. W. in Keane, M. T. (2010). *Cognitive psychology: a student's handbook (6th ed.)*. Psychology press.
- Frensch, P. A. in Funke, J. (2002). *Thinking and problem solving*. Pridobljeno s https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/jf/Frensch&Funke_2002_EOLSS.pdf

- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L. in Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child neuropsychology* 8(2), 121–137. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.121.8727>
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental review*, 24(2), 189–233. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>
- Homer, B. D., Plass, J. L., Raffaele, C., Ober, T. M. in Ali, A. (2017). Improving high school students' executive functions through digital game play. *Computers and education*, 117, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.011>
- Hudoklin, M. (2011). Strategije poučevanja in pomoč učencem s težavami na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora* (str.176–195). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Hudoklin, M. (2012). Samoregulacija in izvršilne funkcije: most med nevroznanostjo in izobraževanjem. *Šolsko svetovalno delo*, 16(3/4), 18–25. URN:NBN:SI:DOC-D8AAG5B7
- Hudoklin, M. (2015). *Izvršilne funkcije in specifične bralno-napisovalne učne težave* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. in Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and brain sciences*, 22(1), 1–75. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. in Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Meltzer, L. in Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: understandings and misunderstandings. V L. Meltzer (ur.), *Executive function in education: from theory to practice* (str. 77–105). The Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. in Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.07347>
- Owen, A. M. (1997). Cognitive planning in humans: neuropsychological, neuroanatomical and neuropharmacological perspectives. *Progress in neurobiology*, 53(4), 431–450. [https://doi.org/10.1016/S0301-0082\(97\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S0301-0082(97)00042-7)
- Pennington, B. F. in Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(1), 51–87. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x>
- Rachanioti, E., Bratitsis, T. in Alevriadou, A. (2018). *Cognitive games for children's executive functions training with or without learning difficulties: an overview*. Proceedings of the 8th International conference on software development and technologies for enhancing accessibility and fighting info-exclusion (str. 165-171). <https://doi.org/10.1145/3218585.3218665>
- Reiter, A., Tucha, O. in Lange, K. W. (2004). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116–131. <https://doi.org/10.1002/dys.289>
- Repovš, G. in Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139(1), 5–21. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.12.061>
- Tardif, T., Wang, L. in Olson, S. L. (2009). Culture and the development of regulatory competence: Chinese–U.S. comparisons. V S. L. Olson in A. J. Sameroff (ur.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (str. 258–289). Cambridge University Press.

Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O. in Miclea, M. (2011). Cognitive control goes to school. The impact of executive functions on academic performance. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 11(2011), 240–244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.069>

Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (1996). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Prelog, mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike ter mag. kognitivne znanosti. Pri svojem delu z učenci s posebnimi potrebami ima vedno priložnost preplesti znanje, pridobljeno v okviru študija, ter izkušnje, ki jih poučevanje v šoli omogoča. Izbrana tema članka je tako odraz odkrivanja novih načinov dela z učenci s težavami na področju izvršilnih funkcij.

Učimo se učiti ali pomembnost obvladovanja učenja in dobrih učnih navad v osnovni šoli

Learning how to Learn or the Importance of Mastery Learning and Good Learning Habits in Primary School

Andreja Rinc Urošević

*Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju
andreja.rinc@guest.arnes.si*

Povzetek

Pomemben prispevek k učenčevim učnim uspehom v prihodnosti lahko šola doda s tem, da učenca že v nižjih razredih osnovne šole nauči, kako se učiti. Z interesno dejavnostjo Učimo se učiti učenec pridobi vedenje, zakaj je pomembno učenje, kateri so viri učenja, kakšne so dobre in slabe učne navade, kako si pripraviti delovni prostor ter si razporediti popoldanski čas za šolsko delo, obšolske dejavnosti in igro. Seznan se, kako se ustrezno pripraviti na pisna in ustna ocenjevanja znanja ter kako pristopiti k obdelavi besedil za učenje. Praktično preizkusi svoj kratkotrajni in dolgotrajni spomin ter spozna pomen ponavljanja naučenega in zbranosti pri učenju. Ob upoštevanju nasvetov postane učencu šolsko učenje sčasoma manj naporno, zanj porabi manj časa in truda, več časa pa mu ostane za ostale dejavnosti.

Ključne besede: interesna dejavnost, učenje, učne navade, učne tehnike, učni stili.

Abstract

Teaching the student how to learn in the lower grades of primary school is an important contribution to a student's future learning success. Through the activity Learning to learn, the student acquires knowledge of why learning is important, what are the sources of learning, what are the good and bad learning habits, how to prepare a workspace and schedule afternoon time for schoolwork, extracurricular activities, and games. The students learn how to properly prepare for written and oral assessments and how to approach the processing of learning texts. They test their short-term and long-term memory in practice. Furthermore, they learn the importance of revising what they have already learned and concentrating on learning itself. By following the tips, the student's learning becomes less stressful over time. It takes less time and effort. Therefore, the students have more time for other activities.

Key words: extracurricular activity, learning, learning habits, learning styles, learning techniques.

1. Uvod

Članice aktiva šolske svetovalne službe smo hkrati z učitelji naše šole več let ugotovljale, da prihaja do nižje kakovosti naučenega znanja in do razočaranja nad ocenami nekaterih učencev glede na količino vloženega časa ter truda v učenje. Na podlagi pogovora z učenci, njihovimi starši in učitelji smo prišle do zaključka, da se veliko učencev ne zna učiti na pravilen način.

Večina se jih uči tik pred ocenjevanjem znanja, nekateri se ne učijo niti pol ure na dan; nekateri pišejo naloge doma, drugi v šoli, tretji pa sploh ne. So pa tudi učenci, ki se zelo veliko učijo. Nekateri za svoje učne neuspehe ne najdejo rešitve in na dan ocenjevanja znanja raje izostanejo od pouka. Pomemben razlog za tako stanje je neustrezen način učenja doma.

Zato smo se odločile za izvajanje interesne dejavnosti Učimo se učiti, in sicer za učence od 3. do 8. razreda. Ob tem smo imele pred očmi prepričanje, da se bodo učenci s tem, ko se bodo naučili učiti in pri tej dejavnosti postali samostojni, pričeli učiti z manj napora in na pravilen način, in šele to je učenje za prihodnost, ki bo preraslo v vseživljenjsko učenje.

V prispevku bo najprej na kratko predstavljena teorija učenja, dejavniki učenja, učne navade, stili in tehnike učenja, nato bo praktično opisan potek interesne dejavnosti Učimo se učiti.

2. Učenje

Uradna in strokovna definicija učenja (UNESCO/ISCED 1993) se glasi: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« Ta opredelitev širi področje oz. vsebino učenja in razmejuje pojem učenja od pojma fiziološke rasti oziroma razvoja, ki je dedno zasnovan. Do učenja pride na osnovi izkušenj, ob interakciji med človekom in njegovim fizikalnim ter socialnim okoljem (Marentič Požarnik, 2000, str. 10).

Čeprav je učenje naraven proces, ki človeku omogoča preživetje in prilagajanje okolju, se vse pogosteje srečujemo z izrazom učenje učenja. »Učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje« (European Reference Framework, 2007, str. 8).

3. Dejavniki učenja

Vrsto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost učenja, lahko razdelimo na dve veliki skupini, in sicer na:

- a) notranje dejavnike:** so dejavniki, ki izhajajo iz človeka (psihološki, fiziološki);
- b) zunanje dejavnike:** so dejavniki, ki na človeka vplivajo iz okolja (fizikalni, socialni). (Marentič Požarnik, 2000)

Dejavniki učenja vplivajo drug na drugega, pomembno pa jih je poznati in ozavestiti zato, da vsak pri sebi razmisli, kaj bi lahko spremenil, da bi bilo njegovo učenje učinkovitejše.

4. Učne navade

Učne navade so vse dejavnosti, ki olajšajo učenje. Pridobivanje učnih navad je dolgotrajen proces, ki se začne s pridobivanjem delovnih navad ter z razvojem odgovornosti, vztrajnosti in motivacije. Učne navade so preplet delovnih navad, učnih pristopov (kako se lotim učenja) in učnih spretnosti. Vsebujejo tiste dejavnosti, ki olajšujejo proces učenja. Učenje mora potekati gladko in racionalno, da vodi k trajnejšemu znanju. Dobro razvite delovne navade omogočajo uspešno učenje brez odvečnega napora (Drofenik, b. d.).

5. Učni stili

Informacije pridejo do možganov s pomočjo čutil (vid, sluh, tip, vonj, okus). Pri usvajanju oz. zaznavanju, predelavi, ohranjanju in obnavljanju učne snovi sodelujejo različni deli možganov. Lažje se je učiti, če vključimo več čutil, če torej učne poti v spomin vodijo preko gledanja, poslušanja, tipanja, okušanja in vonjanja.

Glede na prevladujoč način predelave podatkov ločimo različne učne stile:

- **vidni ali vizualni učni stil** (informacije najlažje razumejo in si jih zapomnijo, če jih vidijo – pišejo, rišejo ...);
- **slušni ali avditivni učni stil** (največ si zapomnijo tistega, kar slišijo – poslušajo razlago, se posnamejo, se učijo v parih ...);
- **gibalni ali kinestetični učni stil** (zapomnijo si tisto, kar sami naredijo – med učenjem se gibljejo, delajo poskuse, izdelujejo modele ...) (Marentič Požarnik, 2000).

6. Učne tehnike

Vsak učenec naj bi se v času šolanja seznanil z različnimi učnimi tehnikami in med njimi izbral tehnike, ki mu najbolj ustrezajo ter jih pogosteje uporablja.

Primeri tehnik učenja:

- **miselni vzorci** (V miselni vzorec učenec zapisuje bistvo učne snovi v čim krajši in čim bolj pregledni obliki.);
- **tehnika branja** (Učenec mora učno snov najprej na hitro prebrati, to je *prvo branje*, katerega namen je spoznati učno snov. *Drugo branje* je počasno in natančno, saj naj bi učenec hkrati pisal zapiske ter ustvarjal miselni vzorec. *Tretje branje* je pregled zapiskov.);
- **tehnike ponavljanja** (Če si želimo nekaj dobro zapomniti, moramo to ponavljati. Priporočljivo je ponavljanje s presledki, povezovanje z že znanim, organiziranje snovi, odgovarjanje na vprašanja, reševanje nalog.);

- **mnemotehnike** (Mnemotehnike se lahko uporabi predvsem pri pomnjenju številčnih podatkov. Ker si naši možgani najlažje zapomnijo vizualne podobe, si števila, letnice in druge številčne podatke ponazorimo v obliki slik.);
- **učenje z asociacijami, rimami in nesmisli** (Želen podatek si preko asociacije zlahka zapomnimo zato, ker nam še neznan podatek povežemo z že usvojenim znanjem.);
- **metoda PRPOP** (Metoda združuje prednosti analitičnega in celostnega učnega stila in je primerna zlasti za učenje obsežnejše snovi – **p**releti, **r**azdeli, **p**reberi, **o**bnovi, **p**reglej.) (Marentič Požarnik, 1988).

7. Interesna dejavnost Učimo se učiti

Članice aktiva šolske svetovalne službe na naši šoli smo si po posvetu razdelile razrede in vsaka je naredila načrt za izvajanje interesne dejavnosti Učimo se učiti za svojo starostno skupino učencev. V nadaljevanju bodo opisani cilji in potek interesne dejavnosti v izbranem 3. razredu. To so učenci, ki se šele seznanjajo s samostojnim učenjem, hkrati pa je to razred, v katerem se prvič srečajo s številčnimi ocenami, kar pri nekaterih učencih (in njihovih starših) povzroča nelagodje. Pripravljen je bil načrt srečanj in z interesno dejavnostjo so bili seznanjeni učitelji, učenci ter njihovi starši. Učenci so bili povabljeni k dejavnosti, ki poteka po končanem pouku v času oddelka podaljšanega bivanja. Dejavnost se izvaja v petih srečanjih, ki trajajo eno šolsko uro.

Osnovni **namen interesne dejavnosti** je, da bi učenci:

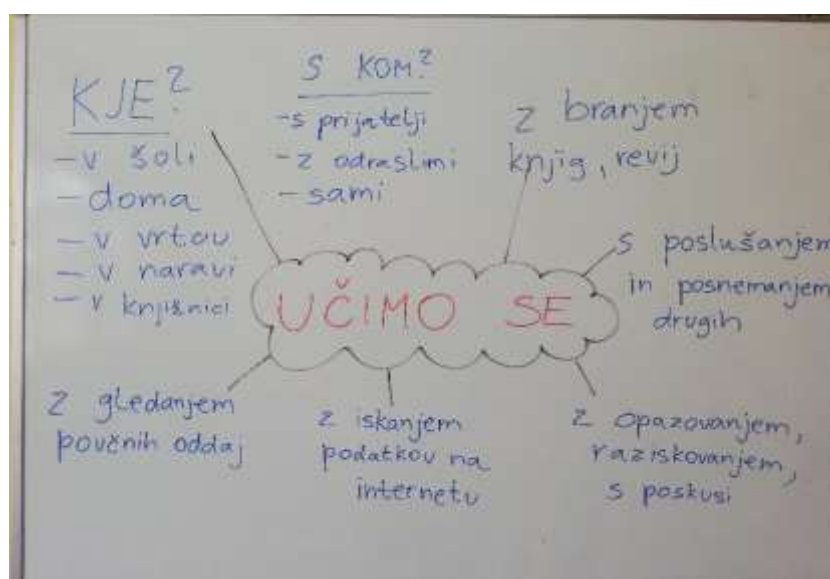
- spoznavali sebe kot učenca;
- razmišljali o pomembnosti in značilnostih učenja;
- spoznali, od kod se lahko učimo (viri);
- spoznali, od koga se lahko učimo;
- spoznali pomembnost sodelovanja ter poslušanja razlage v šoli za lažje učenje;
- spoznavali značilnosti dobrega učnega okolja;
- se učili razporediti popoldanski čas za učno delo in prosti čas;
- spoznavali dobre in slabe učne navade;
- na primerih ugotovili, kdo ima dobre učne navade;
- razmislili vsak zase, katere so njihove slabe in dobre učne navade;
- se učili učiti iz učbenika;
- preizkušali svoj kratkotrajni in dolgotrajni spomin;
- se naučili, zakaj je pomembno sprotno učenje in ponavljanje;
- se seznanili z napotki za čim bolj uspešna ustna ter pisna ocenjevanja znanja;
- se naučili, kako pravilno brati, da si učno snov lažje zapomnimo (bralno-učne strategije);
- se naučili, kje poiskati pomoč, če pri učenju niso uspešni;
- spoznali pomembnost zbranosti pri učenju;
- razvijali komunikacijske spretnosti;
- sodelovali v igrah vlog;
- spremljali in vrednotili svoje učenje ter napredovanje.

7.1 Prvo srečanje

Na prvem srečanju interesne dejavnosti Učimo se učiti se v začetku z učenci predstavimo (vsak zase, ali vsak predstavi svojega desnega soseda, ali z naključnim metanjem žogice ...). Seznanijo se z namenom interesne dejavnosti ter načinom dela na naših srečanjih. Nato se s pomočjo vprašanj odvija pogovor, ali se jim učenje zdi pomembno, zakaj se jim zdi pomembno in ali vedo, od kod oz. od koga se lahko učimo. Na tablo s skupnimi močmi oblikujemo miselni vzorec, kot ga prikazuje slika 1, kjer zapišemo, kje se učimo, s kom se učimo in na kakšne načine se učimo.

Slika 1

Učimo se



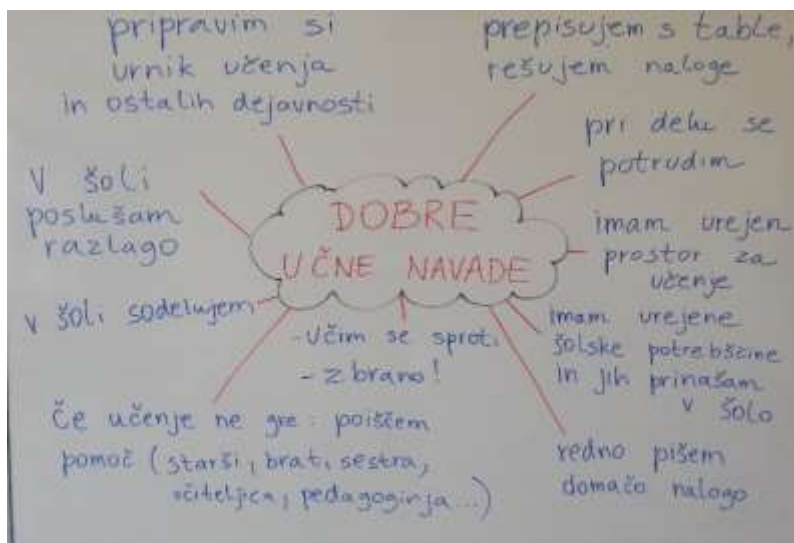
Pogovorimo se tudi o času in prostoru, kjer se popoldan učijo, in o pomembnosti urejenega delovnega prostora ter o miru, ki ga potrebujejo za zbrano učenje. Odigramo igre vlog – v paru sta učenca, od katerih ima prvi urejen delovni prostor za učenje, drugi pa neurejen prostor. Na primerih analiziramo moteče dejavnike pri učenju. Vsak učenec pri sebi razmisli, kaj bi njega pri učenju doma lahko zmotilo.

7.2 Drugo srečanje

Z učenci se pogovorimo o učnih navadah in razliki med dobrimi ter slabimi učnimi navadami. Na tabli nastane miselni vzorec o dobrih učnih navadah, kot ga prikazuje slika 2. Vsak učenec pri sebi razmisli, katerih dobrih učnih navad se drži in navede eno svojo slabo učno navado (če jo ima) ter razmisli, kako bi jo lahko odpravil.

Slika 2

Dobre učne navade



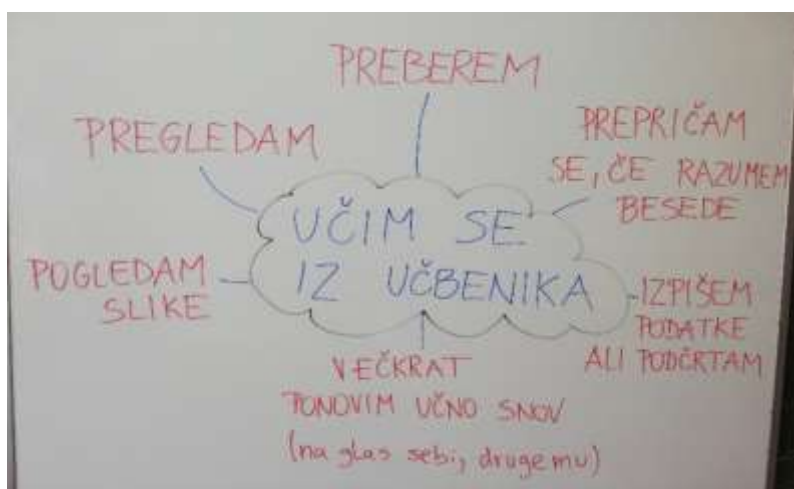
Pogovorimo se tudi o pomenu razporeditve popoldanskega časa za prostočasne dejavnosti in za šolsko delo (domače naloge, učenje, branje). Na tablo zapišemo primer popoldanskega urnika. Z učenci odigramo igre vlog, pri katerih imajo posamezni učenci ustrezno razporejen popoldanski čas, da jim ne zmanjka časa za šolsko delo in ostale dejavnosti, drugi pa ravno nasprotno. Primerjamo, pri katerih je bil čas bolj ustrezno razporejen.

7.3 Tretje srečanje

Učenci spoznavajo, kako se učiti iz učbenika. Na primeru učbenika za spoznavanje okolja pregledamo sestavo učbenika, poglavja, pomen kazala, način zapisane učne snovi, ilustracije, pomen velikosti pisave ... Oblikujemo miselni vzorec o načinu učenja iz učbenika, kot je prikazan na sliki 3:

Slika 3

Učim se iz učbenika



Z učenci se v pogovoru na njim primeren način dotaknemo tudi pojmov kratkotrajni in dolgotrajni spomin. Sodelujejo v igri spomina, pri kateri imajo na mizo postavljenih deset predmetov ali na tablo zalepljene slike desetih predmetov in imajo eno minuto časa, da si jih zapomnijo. Nato učenci vsak zase zapišejo, katere predmete so si zapomnili in liste oddajo. Primerjamo, kdo si jih je koliko zapomnil in učenci povedo, na kakšen način so si predmete zapomnili (kot besede, kot slike, v obliki zgodbe ...).

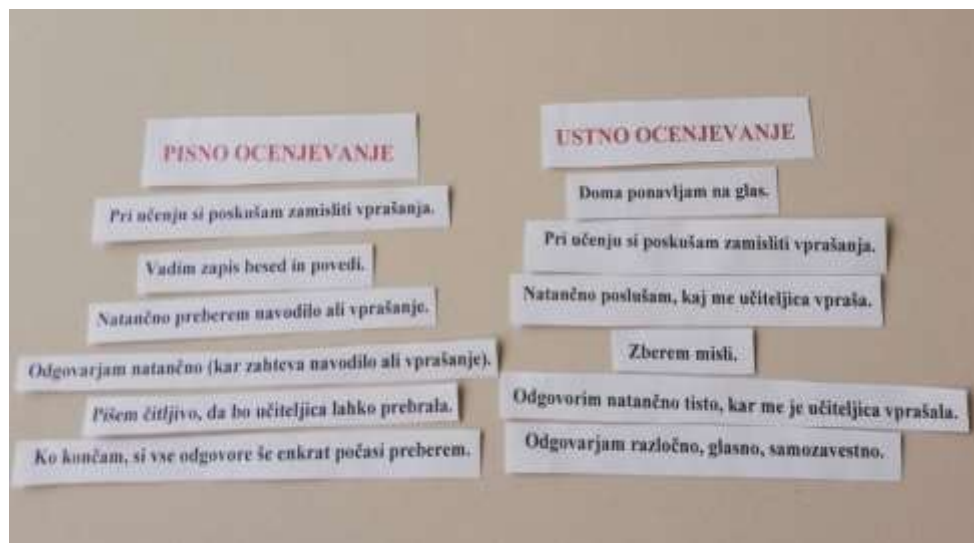
7.4 Četrto srečanje

Učenci preizkusijo svoj spomin od prejšnjega srečanja tako, da se poskušajo spomniti vseh desetih predmetov in jih zapišejo. Nato liste primerjajo s svojimi listi od prejšnjega srečanja. Ob tem se pogovorimo o pomenu sprotnega učenja in ponavljanja učne snovi, da je ne pozabimo.

Z učenci primerjamo način priprave in odgovarjanja na zastavljena vprašanja pri ustnem ter pisnem ocenjevanju znanja. Opozorjeni so na razlike in podobnosti pri obeh načinih ocenjevanja. To naredimo s pomočjo lističev, ki so prikazani na sliki 4. Lističe z vodenjem zalepijo v pravilnem vrstnem redu in ob vsaki povedi se pogovorimo.

Slika 4

Priprava na pisna in ustna ocenjevanja znanja



7.5 Peto srečanje

Z učenci vodimo pogovor o pomembnosti tehnike branja. Prejmejo liste z besedilom, ob katerih s pomočjo vprašanj povedo, kako bi se sami lotili branja oz. učenja takšnega besedila. Skupaj na glas beremo besedilo in v vsaki povedi skuša posamezen učenec določiti ključne besede, ki jih podčrtamo in lahko tudi izpišemo. Če ostane čas, iz ključnih besed oblikujemo miselni vzorec. Ob koncu srečanja se spomnimo poudarkov prejšnjih srečanj, ki bi si jih naj učenci zapomnili.

8. Zaključek

Prav tako kot se mora pek naučiti peči pekovske izdelke, šivilja šivati obleke, zidar zidati hiše, se mora učenec naučiti učiti. Z interesno dejavnostjo Učimo se učiti poskušamo prispevati svoj del k poznavanju načinov učenja učencev 3. razreda in jim pomagati pri vzpostavljanju ustreznih učnih navad za prihodnja leta. Prednost interesne dejavnosti je, da se vanjo učenci vključujejo prostovoljno, ni del šolskega pouka, ampak poteka v času podaljšanega bivanja. To pa je hkrati tudi pomanjkljivost, saj niso zajeti vsi učenci, ki obiskujejo 3. razred, ampak le tisti, ki se zanjo odločijo. Zato je pogosto ne obiskujejo tisti učenci, ki bi znanja o učenju učenja najbolj potrebovali. Ta znanja se nam zdijo izredno pomembna, zato bomo v višjih razredih poskušali vsebine o učenju vključiti tudi v razredne ure. V 3. razredu, ki razredne ure nima na urniku, pa še bolj apelirati na starše in učitelje, da bi to interesno dejavnost učencem prikazali kot dodano vrednost njihovem znanju za življenje. S tem znanjem bo za učence, ki bodo upoštevali nasvete, šolsko delo postalo lažje in prijetnejše, in kar je zelo pomembno: ne bo jim zmanjkalo časa za igro ter otroštvo.

9. Viri in literatura

Drofenik, M. (b. d.). *Učenje učenja ali kako naj se učim*.

<http://www.osbistricaobsotli.si/files/2015/10/U%C4%8Denje-u%C4%8Denja-bro%C5%A1ura1.pdf>

Marentič Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

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

The Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework. (2007).

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

mag. Andreja Rinc Urošević je prof. pedagogike in teologije ter mag. pedagogike. Na Osnovni šoli Miklavž na Dravskem polju je od leta 2003 zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Sodeluje pri različnih projektih na šoli. Pri svojem delu v okviru učnih ur in interesne dejavnosti išče poti, kako učencem približati različne načine učenja in jih naučiti dobrih učnih tehnik in navad, ki bi jim koristile za vse življenje.

Mentoriranje učenki pri pripravi raziskovalne naloge

Mentoring Student in the Preparation of her Research Assignment

Teja Demič

OŠ Kolezija
teja.demic@oskolezija.si

Povzetek

Vlogi učitelja in mentorja sta na prvi pogled zelo podobni in pogosto se ista oseba znajde v obeh vlogah. Kljub podobnosti so pomembe razlike. Mentor namreč ne izbira učne poti, vendar jo z mentorirancem skupaj ustvarjata. Tematika mu je pogosto manj poznana kot učna snov učitelju. Mentor v tem primeru ni tisti, ki ocenjuje, ampak je posredno tudi sam ocenjevan. S svojim znanjem in izkušnjami mentor poskrbi za postavljanje realnih in dosegljivih ciljev, služi kot svetilnik pri ohranjanju smeri med delom, mentorirancu olajša delo in hkrati skrbi, da je mentoriranec čim bolj avtonomen, nudi čustveno zatočišče in poskrbi za konstruktivno povratno informacijo. Tako mentoriranec prebrodi težave in upade motivacije med delom ter na koncu uspešno zaključi raziskovalno nalogo. Izjemna vrednost raziskovalnih nalog je, da pri mentorirancih vedno razširi obzorja, razvija veščine in goji osebnostno rast. Namen prispevka je, da bralec začuti razliko med učiteljevo in mentorjevo vlogo ter z opisanimi smernicami poskrbi, da bodo naši mladostniki pod okriljem svojih mentorjev poželi čim več uspehov vseh oblik.

Ključne besede: mentoriranje, raziskovalna naloga, smernice, učitelj, vloga mentorja.

Abstract

At first glance, the roles of a teacher and a mentor seem quite similar and often both roles are performed by the same person. Despite numerous similarities, there are some significant differences between them. The mentor does not choose the path of the research but creates it together with the mentee. The mentor is often less familiar with the subject of research than the teacher is with the subject he/she teaches. The mentor does not grade the mentee – it is actually the mentor who is indirectly evaluated by an outer committee at the end. With his/her knowledge and experiences, the mentor ensures that realistic and attainable goals are set, serves as a beacon for keeping the research in the right direction, facilitates the mentee's work while ensuring the latter's autonomy, serves as a safe harbour when the mentee is in distress, and provides constructive feedback to the mentee. Thus the mentor helps the mentee to overcome the difficulties and motivational pitfalls in order to successfully complete the research assignment. The added value of research assignments is that they broaden the horizons, develop skills and cultivate personal growth in mentees. The purpose of this article is to present the differences between teacher and mentor roles and to contribute to better successes of our young mentees under the guidance of their mentors.

Keywords: guidelines, mentoring, research assignments, role of a mentor, teacher.

1. Uvod

V osnovnih šolah učenci pri raziskovalnih nalogah potrebujejo mentorje in praviloma se s to prošnjo obrnejo na učitelje. Učitelji želimo po najboljših močeh izpeljati to nalogo, vendar se včasih znajdemo v situaciji, ko kot mentorji ne vemo, kaj je narobe, vendar vemo, da nekaj ni prav. Pogosto je problem v tem, da vlogo mentorja odigramo preveč učiteljsko. S teoretičnimi smernicami, ki so podkrepjene s konkretnim primerom iz prakse, je ta prispevek v pomoč učitelju, ki je stopil v mentorske čevlje.

2. Učitelj ni isto kot mentor

Učitelji v šolah opravljamo učiteljsko delo, v nekaterih primerih pa si ogrnemo tudi plašč mentorja. Razlika med enim in drugim je opredeljena že v Slovarju slovenskega knjižnega jezika, kjer za učitelja piše, da je to nekdo, ki (poklicno) uči, poučuje, mentor pa je nekdo, ki z nasveti, pojasnili usmerja, vodi mladega, neizkušenega človeka (SSKJ, 2022). Na prvi pogled sta vlogi podobni, vendar od človeka oz. v našem primeru učitelja zahtevata drugačen pristop in kompetence. Včasih je treba zavestno narediti premik od enega k drugemu, še posebej ko se vloge spreminjajo v relaciji med istim odraslim in mladostnikom, ko sta enkrat v odnosu učitelj–učenec in takoj za tem mentor–mentoriranec.

V šoli pri pouku nedvomno govorimo o odnosu učitelj–učenec, kjer učitelj vodi vse od priprave in izbire ure učnega cilja, odlično pozna obravnavano tematiko, sam izbira poti za doseganje učnega cilja in izbira ter izvaja podajanje povratne informacije/ocenjevanje.

Pri izvajanju raziskovalnih nalog in udejstvovanjih na nekaterih tekmovanjih se vloge spremenijo. Neredko se zaradi logističnih poenostavitev učitelj in učenec, ki sodelujeta na izbranem projektu, sestaneta takoj po uri, kar pomeni, da se kljub udeležnim istim osebam v istem prostoru vloge nekoliko spremenijo. Učitelj postane mentor, ki pozna grobi končni cilj (zmaga na tekmovanju), načeloma pa ne ve zagotovo, kako priti do tja in kateri so vmesni cilji. Tematiko pozna, vendar pogosto precej slabše od snovi, ki jo poučuje. Tako ni samo na učitelju, da določi pot do cilja, ampak jo z učencem začrtata skupaj. Na poti lahko mentor svetuje, vendar ni samo po sebi narobe, če se učenec odloči za drugačno pot, kot bi jo predlagal/izbral mentor. Končna povratna informacija/ocenjevanje je zunaj mentorjevih rok. Uspeh učenca je še toliko bolj odvisen od njega samega. Kot je zapisala Kolenc, T. v svojem prispevku, gre pri mentorstvu za odnos, v katerem se izmenjujejo ideje, pogledi in razmišljanja (Kolenc, 2020).

Vloga mentorja bo v nadaljevanju predstavljena tudi na praktičnem primeru, kjer se je učenka pod mojim mentorstvom lotila takrat aktualne teme kriptovalut.

3. Delo mentorja

Mentor mora mladostnika poznati; ne samo ime in priimek, ampak njegovo osebnost, kako deluje in kaj želi doseči. Na ta način se prepreči, da bi z avtoriteto učitelja mentor deloval v nasprotju z delovanjem mentoriranca in da bo znal preceniti, kdaj se umakniti in svojemu varovancu pustiti prosto pot - vsaj do naslednjega izziva na poti do cilja (Findeisen in Šantej, 2017).

V primeru raziskovalne naloge, ki jo predstavljam, je bila učenka visoko notranje motivirana, ambiciozna, nadarjena, inteligentna, imela je tudi podporo doma. Človek bi pričakoval, da pri takšnih učencih ni veliko dela, vendar se izkaže, da mora v teh primerih

prikrojiti pričakovanja učenca in pomagati oblikovati dosegljive cilje, ki bodo lahko realizirani v razpoložljivem času. Izkazalo se je namreč, da učenci nimajo občutka, koliko časa, energije in nenazadnje denarja bo terjalo doseganje določenega cilja.

Mentor poskrbi, da ima mentoriranec možnost pridobiti izkušnje in pospeši prehod od neizkušenosti k izkušenosti. To doseže tako, da hkrati poskrbi, da se delo poenostavi, kjer se da in se prepreči hude ali ponavljajoče se napake (Kolenc, 2020).

Mojo učenko je bilo treba npr. opozoriti, da praktične izvedbe rudarjenja z računalnikom ne bo mogoče izpeljati zaradi vseh zgoraj naštetih dejavnikov (premalo časa, draga oprema). Druga napaka bi bila nesmiselna oz. neučinkovita vprašanja v anketi, s katerimi ne bi pridobila za nalogo relevantnih odgovorov.

S poznavanjem področja in izkušnjami mentor pomaga zastaviti prave končne cilje in potrebne vmesne cilje. Kot izkušenejši član te povezave načeloma služi kot vir surovin, kontaktov, literature in znanja za učenca. Pri tem je vredno opozoriti, da mora mentor prevzeti svoj del odgovornosti, mentorirancu pa prepusti njegov del, saj mora mentoriranec (p)ostati avtonomen (Priročnik za mentorje študentom na strokovni praksi, 2013).

Učenki sem pomagala priskrbeti strokovnjaka, ki se je v preteklosti aktivno ukvarjal s kriptovalutami in rudarjenem, ter pomagala razločevati med verodostojnimi in nezanesljivimi viri iz spleta. Učenka je bila zagnana in je poiskala ogromno literature, vendar ji je manjkalo izkušenj pri ločevanju plev od zrnja. V izogib časovno potratnemu pregledovanju nezanesljivih virov sem pomagala izbrati za raziskovalno nalogo uporabne vire.

Mentor poslušaj, kaj in kako je mentoriranec povedal, mu svetuje (ne ukazuje), ga motivira, izziva (da mentoriranec razširi svoja obzorja, prestavi svoje meje) ter dodeli primerno količino dela, odgovornosti za učenca. Torej, ni pomembno samo, kaj učenci povedo, ampak (včasih celo bolj pomembno) kako povedo in naloga mentorja je, da to zazna ter se takrat primerno odzove.

Z učenko, ki je raziskovala kriptovalute, je bilo precej enostavno, saj ni potrebovala posebne čustvene podpore, tudi ni bilo večjih spodrseljajev ali korakov v napačno smer, učenka je dobro prenašala breme, ki ga je predstavljalo delo.

Pomemben del mentoriranja je konstruktivna povratna informacija o učenčevih močnih in šibkih področjih. Ta del je ključno drugačen od povratne informacije učitelja, ki učenca sodi oz. ocenjuje. Mentor ne sodi, ne obsoja in skozi ves proces nudi moralno, čustveno podporo in zatočišče (Koritnik, 2006).

Mentor ima še eno nalogo, ki jo ima načeloma tudi učitelj, in sicer poskrbeti za »proslavo« ob uspehih; tudi manjših, ki si terjajo manjšo proslavo ali le izrečeno pohvalo.

Učenka se je lotila raziskovalne naloge v času epidemije; fizičnih stikov, sestankov praktično ni bilo, kar je predstavljalo izziv: kako potrepljati po rami, dati petko ali drugače izkazati navdušenje. Zadovoljila sem se, da sem med procesom pisanja raziskovalne naloge večkrat izkazala navdušenje z manj formalnim pristopom (čustveni emotikoni v emailu) ali izrazitim navdušenjem na videoklicu.

4. Glavni koraki mentoriranja

Po izkušnjah je prvi konkretni korak po učenčevi izraženi želji po mentorju, da se organizira prvi sestanek, na katerem se predstavi pričakovanja mentoriranja in mentorja, se dogovori o

načinu dela (kako bo potekalo delo, komunikacija, kateri del bo čigava odgovornost ipd.) ter vsaj grobo postavi končni cilj (npr. izdelati seminarsko za pridobitev državnega priznanja). V kolikor je ideja bolj izdelana, se seveda lahko postavi konkreten cilj z vmesnimi cilji. Tu pride prav SMART sistem postavljanja ciljev, ki pogojuje, da je postavljen cilj specifičen, merljiv, dosegljiv, relevanten in časovno determiniran. Po potrebi sledi še sestanek za dodelavo cilja, obsega dela in časovnice, pri katerih je odgovornost mentorja, da na podlagi izkušenj učenca usmeri pri postavljanju ciljev tako, da si ne zastavi premalo ali preveč dela.

Dotična učenka si je na samem začetku zadala raziskovanje poznavanja kriptovalut samo v svoji starostni skupini oz. pri osnovnošolcih tretje triade. Predvidevala sem, da bodo zanimive razlike v anketnih odgovorih med starostnimi skupinami, zato sem predlagala, naj raziskavo izvede na širši populaciji.

Eden od glavnih ciljev raziskovalne naloge, s katerim sva se obe strinjali, je bil tudi ta, da udeležence – tiste, ki bodo odgovarjali na anketo, seznanili z osnovami o rudarjenju kriptovalut in o kriptovalutah nasploh.

V nekaterih primerih lahko mentor ponudi literaturo, poznanstva (npr. povezava do institucije, strokovnjaka, ki lahko pomaga) ali surovine, npr. šolske reagente za kemijske poskuse, kopirni stroj za ankete ipd.

Vlogo mentorja lahko primerjamo s svetilnikom, ki pomaga mornarjem (učencem) navigirati skozi njihov izziv. Svetilnik služi kot opomnik na poti, ki vodi k zastavljenemu cilju v lepem vremenu, temnih nevihtah in meglenih morjih. Tako mentor skozi ves proces opominja na zastavljen cilj s predlogi, vodeno refleksijo, spodbujanjem in tolažbo, ko gre vse po načrtih, je motivacija na višku in tudi takrat, ko gre vse narobe in motivacija potone na dno duše.

Pri raziskavi kriptovalut je učenka želela podrobno predstaviti preobsežno število kriptovalut, zato sem ji predlagala, da opis kriptovalut omeji na pet najbolj poznanih.

Pričakovati je, da se bo motivacija učenca skozi proces spreminjala. Na sliki 1 je prikazano značilno nihanje motivacije. Od začetka bo učenec poln navdušenja in elana, motivacija bo na višku (slika 1, območje a). Po prvih dejanskih stikih z delom in začetniških spodrseljajih se učenec zave, koliko zahtevnega dela ga v resnici čaka in da ga je treba uskladiti z drugimi dolžnostmi, kar ga neredko navda z obupom in njegova motivacija močno upade (na sliki 1, začetek območja b). V tem delu ima mentor predvsem nalogo podpirati in vzpodbujati učenca.

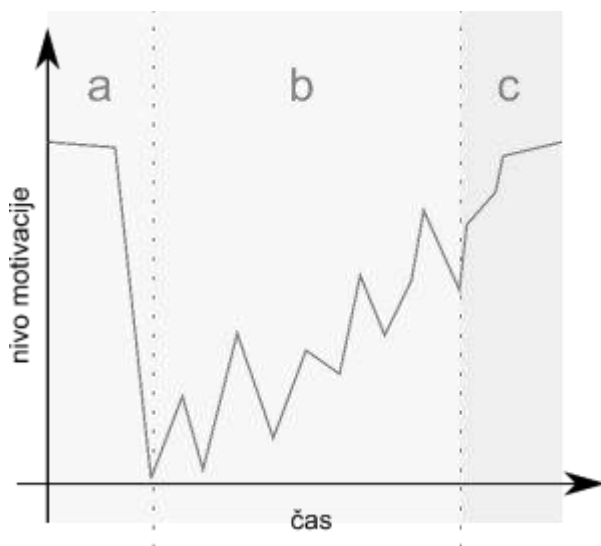
Sledi faza (na sliki 1, območje b), ko se začnejo pojavljati prvi rezultati vložnega časa in truda, četudi so ti resnično majhni in pogosto ne čisto v skladu z željenimi. Učenec počasi pridobiva nove veščine in kompetence. V tem delu mentor s povratno informacijo poskrbi, da se izpostavi dobre in slabe rezultate, proslavi napredek in premisli, kaj in zakaj je šlo narobe ter s tem prepreči ponavljanje napak. Motivacija nekoliko niha, z očitnimi uspehi gre na bolje, obratno z neuspehi. S konkretno povratno informacijo in ozaveščanjem, da je tudi neuspeh neprecenljiva lekcija, si učenec hitro opomore in nadaljuje na svoji poti.

V zadnji fazi (na sliki 1, območje c) učenec že dodobra razvije potrebne veščine in kompetence, zato je čedalje bolj uspešen, napak je manj, samozavest in avtonomnost sta na visoki ravni.

Kljub temu da je bila moja mentoriranka zelo zagnana in motivirana, je naletela na oviro pri oblikovanju anketnega vprašalnika, ki je od nje zahteval poznavanje pogojnih stavkov, česar ni obvladala. Takrat ji je motivacija upadla, saj kljub več poskusom ni uspela narediti, kar je želela. Kot mentorica sem ji pomagala usvojiti to znanje.

Slika 1

Motivacija učenca v odvisnosti od časa



Med samo raziskavo so potrebni vmesni sestanki, ko se pregleda stanje; kaj je že narejeno, kaj je še ostalo, koliko časa je na voljo in kaj to pomeni za nadaljnje delo. V nekaterih primerih je treba zaradi časovne stiske prirediti količino načrtovanega dela, hkrati pa paziti, da si zaradi upada motivacije ali lenobe učenec preveč ne poenostavi dela in s tem ogrozi kvaliteto raziskovalnega dela in doseganje cilja.

Ko je skupna pot opravljena, lekcije naučene, izkušnje pridobljene in nove ideje zanetene, mora, kot je že zgoraj zapisano, mentor poskrbeti za »praznovanje«. Lahko samo znotraj skupine, na šolski prireditvi ali ob drugi priložnosti. Ta je na mestu, ne glede na končni rezultat, če je bil »glavni« cilj dosežen ali ne, seveda pa je toliko slajše, če je željeni cilj dosežen. Beseda *glavni* v prejšnjem stavku je v narekovajih, ker na koncu tudi učenec spozna, da so pri tovrstnih podvigih cilji vedno širjenje obzorij, razvoj veščin in osebnostna rast; ti cilji pa so praktično vedno doseženi.

Trdo delo in zagnanost moje učenke sta se na koncu obrestovala in bila celo poplačana s priznanjem na državni ravni. Kot mentorica takrat žal nisem poskrbela za posebno praznovanje, zaradi pandemije je bilo druženje oteženo, tudi sami zagovori nalog so potekali na daljavo. Zadovoljili sva se z nekaj »virtualnimi kepicami«.

5. Pogosti izzivi mentorjev in nasveti za premagovanje ovir

Na spletni strani kalifornijske univerze so predstavljeni glavni izzivi mentoriranja (UCSF, 2019). V nadaljevanju so predstavljeni najpogostejši trije iz moje prakse s kratkimi namigi, ki pomagajo pri premagovanju teh zapletov.

- Nerealna pričakovanja – s poslušanjem in spraševanjem mentor in mentoriranec prideta do realnih ciljev; npr.: rudarjenje bomo obdelali samo teoretično, ne bomo se lotili dejanskega rudarjenja.
- Prekomerno zanašanje na mentorja/mentoriranca – mentor mora pustiti, da zadevo vsaj delno vodi učenec, vendar je odvisno od konkretnega učenca, koliko

odgovornosti in odločitev mu prepusti. Mentor je tisti, ki sproti preverja in odreja ta odnos.

- (Pre)visok časovni strošek mentoriranja – vnaprej pri sebi preveri, ali si lahko to privošči (sestanki, pregledi, morda sodelovanje pri raziskavi, pregled pisnega dela in predstavitev ...). Hkrati mora mentor znati voditi pogovor in ga zaključiti ob primernem trenutku, sestanke razporediti na smiselne točke v procesu raziskave.

6. Zaključek

Zaradi pozitivnih vplivov, ki jih imajo raziskovalne naloge, tj. razvijanje veščin, gojenje osebnostne rasti in širjenje obzorij, bi bilo dobro, da bi se tudi v osnovnih šolah čim več učiteljev odločilo za mentorstvo ter spodbujalo pisanje raziskovalnih nalog. Seveda pa je lažje, če veš, kaj pričakovati. Upam, da se bo na podlagi smernic, zapisanih v članku, več učiteljev odločilo za mentorstvo, da ob tem ne bodo trpeli in da bo dejansko čim več nalog izpeljanih s pozitivnimi zaključki.

7. Literatura

- Findeisen, D. in Šantej, A. (2017). O mentoriranju na splošno in z mentorji slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, str. 8. SUTŽ.
- Kolenc, T. (2020). *Mentorstvo je najdragocenejša stvar, ki jo lahko podelite drugim*. Delo; svet kapitala. Pridobljeno s: <https://svetkapitala.delo.si/kariera/mentorstvo-je-najdragocenejsa-stvar-ki-jo-lahko-podelite-drugim/> (pridobljeno 22. 9. 2022)
- Koritnik, M. (2006). Pomen in vloga mentorstva ter mentorja. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- SSKJ. (2022). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno s : <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- University of California San francisco. (2019). *MTP: Challenges of Being a Mentor* Pridobljeno s: <https://accelerate.ucsf.edu/training/mdp-seminar2-challenges> (pridobljeno 24. 9. 2022)
- Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto. (2013). Priročnik za mentorje študentom na strokovni praksi, str. 13.

Kratka predstavitev avtorja

Prof. Teja Demič je zaposlena na Osnovni šoli Kolezija, kjer trenutno poučuje matematiko in računalništvo. Poleg tega je tudi računalničarka šole. Z učenci sodeluje na področju računalništva in logike ter v različnih raziskovalnih projektih. V svoj vzgojno-izobraževalni proces pogosto vključuje uporabo IKT tehnologije.

Raziskovalni in razmišljujoči um – preko projektov in aktivnosti do družbenokritičnega razmišljanja mladih

Investigative and Reflective Mind – through Projects and Activities to Youth Critical Thinking

Mojca Fajt

*III. gimnazija Maribor
mojca.fajt@gmail.com*

Povzetek

Raziskovalni in razmišljujoči um družbi nastavi ogledalo, zato smo pomen družbenokritičnega razmišljanja izpostavili preko sodobnih in dinamičnih učnih strategij. Take učne strategije, ki si utirajo pot v učno prakso, omogočajo večjo samostojnost učenja in razvoj ustvarjalnosti ter kritičnega mišljenja. V ta namen smo na naši gimnaziji v sodelovanju z institucijami in strokovnjaki uvedli inovativne načine uresničevanja ciljev učnih načrtov, kot so raziskovalni, projektni ter problemski pouk. Takšen pouk prispeva k razmišljanju, saj je usmerjen v aktivno udeležbo dijakov pri sprejemanju pomembnih odločitev o njihovem učenju, angažira tako dijake kot učitelje in odpira prostor za drugačne poglede, razmišljanja, pomisleke ter tudi medsebojne dogovore. Zagotovo izstop iz ustaljenih okvirjev ponuja tudi možnost kritične refleksije družbenega dogajanja. Projekti in aktivnosti, ki jih predstavljamo v prispevku, pomenijo doprinos na področju oblikovanja aktivnega državljanstva. Iz širšega družbenega vidika pa je tematika, ki jo naslavljamo, pomembna zaradi odzivanja na aktualne družbene dogodke in probleme.

Ključne besede: didaktične strategije, družbena vprašanja, družbenokritično razmišljanje, politična udeležba mladih, projekti in aktivnosti.

Abstract

Investigative and reflective mind holds up a mirror to society, and that was the reason the importance of critical thinking about society was pointed out using modern and dynamic learning strategies. As a part of teaching, such strategies contribute to greater independent learning, development of creativity and critical thinking. In collaboration with some institutions and experts our school introduced innovative approaches to achieve curriculum objectives, such as research, project and problem based lessons. They have helped students think and become active decision makers when it comes to their learning. Such lessons also engage both students and teachers in different ways of thinking, sharing numerous views, concerns and also reach mutual agreements. What is more, being outside the framework offers us critical reflection on social issues. Projects and activities discussed in the article represent a contribution in the field of building active citizenship. From a broader social point of view the addressed topic is important for responding to current social affairs and issues.

Keywords: critical thinking about society, didactic strategies, projects and activities, social issues, youth political participation.

1. Uvod

Namen prispevka je prikazati primere iz prakse, kjer je bila v veliki meri prisotna metoda neformalnega učenja, kreativnost in samoiniciativnost. Učitelj lahko bistveno pripeva k razvoju kritičnega mišljenja dijakov z ustvarjanjem pozitivnega vzdušja in zaupnega odnosa, izkazovanjem strokovnosti in verodostojnosti ter preišljenim obremenjevanjem dijakov. Učitelj mora iskati poti, da mlado generacijo opogumi, da bo bolj angažirano prevzemala aktivno družbeno vlogo. Za to je treba ustvarjati čim bolj avtentične učne situacije, v katerih učenci sami – ob preišljeni podpori učitelja – odkrivajo znanje. Potrebno je prepoznati dobre prakse in načrtovati sistemske rešitve, ki prispevajo k oblikovanju družbenokritičnega razmišljanja mladih. Prispevek je retrospektiva dosedanjega dela z dijaki, izkušenj, ugotovitev in uspehov, ter perspektiva za nadaljnje delo v luči doseganja ciljev ter izzivov za prihodnost.

2. Vzpostavljanje kritičnega odnosa do družbenih vprašanj

Pripravljenost za sodelovanje v odločanju o javnih zadevah in vzpostavljanje kritičnega odnosa do družbenih vprašanj je bistvo aktivnega državljanstva. Temeljni pogoj za oblikovanje družbene odgovornosti je zavedanje, da lahko vplivamo na odločitve, ki se sprejemajo, ter da te možnosti izkoristimo, da soustvarjamo družbo na lokalnem, državnem ali evropskem nivoju. Demokratična in pravična družba potrebuje državljanke, ki razumejo politične procese, jih znajo soustvarjati in zahtevajo odgovore. »Politična participacija je mehanizem preko katerega lahko državljanke pošiljajo informacije oblasti o njihovih interesih, preferencah in potrebah ter na ta način lahko ustvarjajo pritisk na oblast, da se na njih odzove.« (Lavrič, 2011, str. 208).

Vendar za pravo aktivno državljanstvo ne zadostuje le vzpostavljanje kritičnega odnosa do družbenih vprašanj, temveč sposobnost javno in odgovorno demonstrirati podporo ali kritiko kakšni politični stranki ali civilnodružbenemu združenju. Politično aktiven državljan je tisti, ki v tolikšni meri spremlja vsaj pomembnejše politične dogodke, da si o njih izoblikuje lastno mnenje, ki ga sproti dograjuje in sooča z drugimi.

To pomeni, da je potrebno spodbujati zavest o soodgovornosti za stanje, ki ga z našim (ne)ravnanjem tudi dnevno sooblikujemo. »Disciplina »izdeluje« posameznike; je posebna tehnika oblasti, ki si posameznika hkrati jemlje za predmet in za orodje pri svojem izvrševanju. Disciplina iz njega preprosto zgradi »krotko telo«, ki se ni zmožno upirati.« (Foucault, 2008, str. 140–141).

Politična participacija državljanov je nujen predpogoj za delovanje demokratične skupnosti. Če naj v skladu s klasično definicijo demokracije (gr. demos – ljudstvo, kratein – vladati) v družbi vlada ljudstvo, mora biti to ljudstvo v zadostni meri politično ozaveščeno in aktivno. »Kdor ima več znanja ima doslednejše politične poglede, bolje pridobiva in obdeluje informacije, njegovi individualni interesi pa so bolj povezani s predlaganimi političnimi rešitvami. Pri politično podkovanih državljanih je manj verjetno, da se bodo pri odločanju zanašali na preproste slogane.« (Lavrič in drugi 2021, str. 220-221).

Ob tem se zastavlja vprašanje, kako ustvariti pogoje za prehod v uspešno demokratično družbo, kjer ima oblast v sebi dovolj moralno-etičnega in socialnega čuta, da si strpno in v sodelovanju z državljanke prizadeva za obče dobro.

Z vprašanjem gremo lahko še dlje in poiščemo bistveno povezavo med dejavniki, ki prispevajo k blagostanju ljudi, h kakovosti njihovega vsakdanjega življenja in spodbujanjem politične udeležbe. Če se državljanke ne udeležujejo volitev in referendumov, če niso seznanjeni

z vsaj najpomembnejšimi političnimi dogodki, če se na njih ne odzivajo skozi razpravo, pobude in peticije, potem nimajo možnosti za uresničitev lastnih interesov. To še posebej velja za ranljive družbene skupine, saj omogoča, da je njihov glas s strani političnih odločevalcev slišan. Miheljak navaja podatek, da mladi v starostni skupini "mladoletni" ne kažejo zanimanja za politiko (74%). (Ule in Kuhar, 2002, str. 131). Posebno pozornost bomo v tem oziru v naslednjem poglavju namenili mladim.

3. Tako imenovani *bottom up* pristop

Raziskovalni in razmišljujoči um mladega človeka se zaveda, da ni pomembno le, da sodeluje v konvencionalnih oblikah politične udeležbe, ampak mora biti glas mladih slišan, zahteve po pravicah, ki jih ta glas nosi, pa uresničene.

Torej, vprašajmo se, kaj lahko šola kot institucija naredi, da spodbudi mlade k zavedanju o učinkovitosti tako imenovanega *bottom up pristopa* - od spodaj navzgor (*ang. bottom-up*). Če naj vprašanje zastavim konkretnije: kako novo generacijo opogumiti, da bo bolj angažirano prevzemala aktivno družbeno vlogo, da bo nosilka pobud, da bo gradila prihodnost in da bo postala močan zastopnik sprememb in razvoja?

Vsekakor je tudi ena izmed nalog šole ustvarjanje spodbudnega okolja za doseganje raziskovalnih dosežkov. Razvijanje stališč, zmožnosti samostojnega presojanja in kritičnega mišljenja so ob razvijanju kulture dialoga ter sposobnosti argumentiranja bistvenega pomena na njihovi poti do dejavnih in odgovornih državljanov. Cilj naj bo odpiranje tem, ki so za mlade pomembne in za katere v šolskem prostoru pogosto zmanjka časa (sodločanje, sprejemanje odločitev ipd.). Nasloviti je potrebno izzive ter možnosti za aktivnejše udejstvovanje mladih tako na lokalni kot državni ravni. To pomeni pot k njihovem prispevku k razvoju družbe.

Kot pozitiven način razvijanja tako imenovanega *bottom up pristopa* se je izkazala metoda neformalnega učenja. Tako se spodbuja sodelovanje vseh na prijazen način ter se jim približa demokratične postopke sprejemanja odločitev. Sodoben pristop je usmerjen v razvijanje sposobnosti zagovarjanja lastnega stališča in spodbujanje kritičnega in neodvisnega mišljenja mladih. Takšno učenje stremi k aktivnemu vključevanju vsakega posameznika, h kreativnosti in samoiniciativnosti. Cilj je dati dijakom možnost, da razvijejo splošen, a tudi kritičen pogled na družbena vprašanja in družbo ter nekatere njene temeljne podsisteme kot so socialni, ekonomski, okoljski, pravni, medijski ter politični sistem. Velik poudarek je na človekovih pravicah in vključevanju mladih v aktivno sodelovanje v družbenem življenju. S takšnim načinom dela se je pokazalo, da se mladi znajo postaviti za vprašanja skupnih ciljev, skupnega dobrega, skrbi za ranljive družbene skupine in pomena družbene pravičnosti. To pomeni, da se v trenutku, ko se jim zdi nekaj pomembno, odzovejo. Preveva jih skrb glede prihodnosti: revščina, brezposelnost, razvrednotenje izobrazbe, preseljevanje v tujino, družbene in ekonomske neenakosti. Blizu so jim naslednje teme: kakovostno javno šolstvo, družbena enakost, problem zaposlovanja mladih in stanovanjska politika. Stališče mladih je, da bi bilo prav, da bi ohranili visok nivo vsem dostopnih javnih storitev na področju zdravstva, sociale, kulture, športa in seveda izobraževanja. Prav tako mislijo, da bi krepitev pravne države okrepila zaupanje v enakost. »Mladi se motivirajo ob napovedanih ukrepih vlade, ki bi prizadela njih osebno - njihovo svobodo, varnost, pravice, ugodnosti.« (Kren-Obran, 1995, str. 74). Torej so aktivni v nekonvencionalnih oblikah politične udeležbe, na čelu le-teh so pogosto okoljevarstvena, mirovniška, gejevka in lezbična gibanja.

»Podrejeni se bodo resno, dolgoročno (in uspešneje) zoperstavili oblasti, ko bo to manj v nasprotju z njihovimi temeljnimi interesi za blaginjo in avtonomijo, ko bodo imeli na voljo več

sredstev, ko bo oblast bolj ranljiva – ko bo tveganje kolektivnega delovanja nižje.« (Rutar, 2019, str. 130).

»Potrebno je krepiti prostore civilne družbe, v katerih se mladi želijo udeleževati in tako krepiti svoje demokratično državljanstvo. Prav tako je potrebno poiskati načine uvajanja spletnih oblik posvetovanja, sodelovanja, nadziranja in odločanja, ki omogočajo mladim, da sodelujejo v političnem procesu na enakopravni ravni.« (Lavrič in drugi 2021, str. 239).

Če privzamemo, da sta zaznava eksistencialnih problemov in nenaklonjenost družbeni neenakosti dobra osnova za razvoj družbeno kritičnega mišljenja in oblikovanje mladostnikov kot politične skupine s skupnimi interesi, in posledično njihovega potenciala za politično delovanje, lahko ugotovimo, da ima tukaj šola kot dejavnik socializacije pomembno vlogo. »Potrebno je spodbuditi zanimanje za politiko z različnimi projekti in programi, ki bi hkrati vplivali na večje poznavanje politike in političnih procesov s strani mladih.« (Lavrič in drugi 2021, str. 239).

Seveda teh znanj ni mogoče učinkovito pridobivati le s prenašanjem učitelja na učence, ampak je za to treba ustvarjati čim bolj avtentične učne situacije, v katerih učenci sami – ob premišljeni podpori učitelja – odkrivajo znanje. Potrebno je prepoznati dobre prakse in načrtovati sistemske rešitve, ki prispevajo k oblikovanju družbenokritičnega razmišljanja mladih. Namen četrtega poglavja je prikazati primere dobre prakse dosedanjega dela z dijaki.

4. Projekti in aktivnosti, ki prispevajo k oblikovanju družbenokritičnega razmišljanja mladih

Na III. gimnaziji Maribor se razvijajo didaktične strategije preko naslednjih dejavnosti:

- sodelovanje v programu Šola ambasadorka Evropskega parlamenta;
- Državlјanska kultura v okviru obveznih izbirnih vsebin;
- Vzgoja za družino, mir in nenasilje v okviru obveznih izbirnih vsebin;
- raziskovalna dejavnosti: sodelovanje na regijskem natečaju Mladi za napredek Maribora in na državnem srečanju mladih raziskovalcev;
- diskusija;
- organizacija razprav in okroglih miz.

4.1 Sodelovanje v programu Šola ambasadorka Evropskega parlamenta

Sodelujemo pri projektu Šola ambasadorka Evropskega parlamenta, ki ga izvajamo v sodelovanju z Informacijsko pisarno, Evropskim parlamentom in evropskimi poslanci. S tem sodelovanjem so naši dijaki okrepili znanje in kompetence, npr. kritično mišljenje ali politično-državlјansko osveščenost, ki so bistvenega pomena na njihovi poti do dejavnih in odgovornih državlјanov. Dijakom smo omogočili kreativno izražanje na več načinov:

- Evropskim poslancem so predstavili svoje predloge na izbrane teme: »Če bi jaz odločal(a) o...« svobodi govora in preprečevanju lažnih novic, pravicah manjšin, podnebni pravičnosti in globalnemu segrevanju, zaposlovanju mladih, preprečevanju odvisnosti idr.
- Izvajali so raznolike vsebine v okviru obeleževanja dogodka ob dnevu Evrope v obliki eseja, fotografije, videa, umetniškega izdelka, kviza.

- Vzpostavili so informacijsko točko v prostorih šole in na spletni strani šole.
- Udeležili so se Evrošole v Strasbourgu, kjer so za en dan nadomestili evropske poslance.
- Na sliki 1 so prikazani dijaki ambasadorji v šolskem letu 2020/21. Udeležili so se usposabljanja, kjer so spoznali osnove multimedije in posneli promocijski video o tem, kako spodbuditi mlade k udeležbi na volitvah.
- V juniju 2023 bomo izvedli medpredmetno evropsko strokovno ekskurzijo Amsterdam – Bruselj – Strasbourg, ki bo dijakom omogočala avtentično učenje o institucijah Evropske unije, razumevanje pomena sodobne politične organiziranosti Evropske unije in kritično ozaveščanje o aktualnih problemih ter razumevanje koncepta multikulturalnosti. Ob tem razvijamo državljanske kompetence in socialne in jezikovne kompetence.

Slika 1

Dijaki ambasadorji v šolskem letu 2020/21 (avtorica fotografije: Mojca Fajt)



4.2 Državljska kultura v okviru obveznih izbirnih vsebin

Pouk državljanske vzgoje se usmerja na tri poglavitne cilje: učiti, kako deluje politični sistem; pomagati učencem razumeti, kako pomembna je aktivna angažiranost glede problemov skupnosti; učencem priskrbeti spretnosti, ki so potrebne za učinkovito in informirano državljansko dejavnost. (Šimenc, 2009).

Leta 2008 smo v okviru prenove obveznih izbirnih vsebin uvedli projekt Državljska kultura za tretje letnike gimnazijskega programa. Izvedba projekta zahteva natančno organizacijo, ustrezno komunikacijo (dijaki, profesorji, zunanji izvajalci), sestanke tima in načrtovanje izboljšav glede na rezultate evalvacije. Izvedbo Državljske kulture smo načrtovali v obliki strokovne ekskurzije, predavanj z razpravo in dela v šoli v majhnih skupinah.

Na sliki 2 je prikazana ekskurzija v Ljubljano septembra 2019. Cilj takšne medpredmetne ekskurzije je obiskati in spoznati delovanje zakonodajne veje slovenske oblasti, obiskati

prostore parlamenta, srečati se s poslanci Državnega zbora ter spoznati aktualno družbeno in politično problematiko v Sloveniji.

Delo v šoli poteka v obliki delavnic v manjših skupinah in ob aktivni vključenosti vsakega posameznika. Dijaki spoznajo razvoj demokracije, neposredno in posredno demokracijo, pomen svobodnih in poštenih volitev, delitev oblasti, temeljne značilnosti totalitarne države in osamosvojitve Slovenije.

Tretji dan projekta izvedemo predavanje z razpravo v okviru katerega mladi pridobijo znanja o izzivih sodobnega sveta. Sodelujemo s številnimi strokovnjaki in institucijami, npr. Tomo Križnar, dr. Dragan Potočnik, dr. Andrej Naterer, Zavod PIP, Zavod Pekarna Magdalenske mreže Maribor idr.

Zaključki evalvacije so pokazali, da je dijakom drugačen koncept dela z različnimi oblikami in odprtimi in dinamičnimi metodami dela zelo všeč.

S šolskim letom 2022/23 se projekt Državlјanska kultura ne bo izvajal več v okviru OIV zaradi uvedbe novega predmeta Aktivno državlјanstvo. Prepričani smo, da se bo dodana vrednost te dejavnosti prenesla na nov predmet.

Slika 2

Ekскурzija v Ljubljano septembra 2019 (avtorica fotografije: Mojca Fajt)



4.3 Vzgoja za družino, mir in nenasilje v okviru obveznih izbirnih vsebin

Sodelujemo z Muzejem narodne osvoboditve Maribor, ki izvaja delavnico Muzej za mir. Delavnica naslavlja pomen kulture miru in zavedanje o razsežnostih univerzalnih vrednot človeštva. Poudarja dostojanstvo posameznika, tolerantnost in odgovornost do soljudi kot pogoj za mirno reševanje sporov. Dijaki analizirajo in interpretirajo pojave nasilja, nestrpnosti, predsodkov, ksenofobije, rasizma, stigmatizacije, marginalizacije. S tem razvijajo analitično mišljenje, komunikacijske tehnike (dialog, argumentacija) ter sodelovanje. Metode dela niso toge, ampak fleksibilne, dinamične in tudi emocionalno obarvane. Poudarek je na diskusiji z izvajalcem delavnice ter med dijaki samimi.

Delavnica je del nagrajenega programa Muzej za mir in spodbuja razmislek o temeljnih vrednotah, na katerih sloni sodobna Evropa.

4.4 Raziskovalna dejavnost: sodelovanje na regijskem natečaju Mladi za napredek Maribora in na državnem srečanju mladih raziskovalcev

Mladostna radovednost je ključen element vsake raziskovalne dejavnosti. Raziskovanje je način pridobivanja znanja, ki temelji na lastni aktivnosti učencev. Raziskovanje je zanimivo in privlačno, mladi z njim pridobijo dobre navade, vrednote, vednost in znanje. Mentorstvo učiteljev omogoča aktivno vključevanje dijakov v raziskovalne projekte in s tem razvoj njihovih raziskovalnih zmožnosti v času šolanja.

Ta dejavnost podpira sodelovanje z različnimi institucijami in strokovnjaki, z društvi, inštituti in univerzami, ki v pedagoški prostor vnašajo kreativne načine uresničevanja ciljev učnih načrtov. Na sliki 3 je prikazano sodelovanje z Zvezo prijateljev mladine Maribor in mestno občino Maribor.

Dijaki z raziskovalnim delom spoznajo drugačen pristop k pridobivanju znanja na področju, ki jih zanima in poglobljajo znanja metodologije raziskovalnega dela izbranega področja.

Slika 3

Avtorici raziskovalne naloge »Izven kalupa - negativne reprezentacije drugih«, natečaj Mladi za napredek Maribora 2021 (avtorica fotografije: Mojca Fajt)



4.5 Diskusija

Diskusija razvija sposobnost argumentiranja in utemeljevanja, sposobnost poslušanja, kaj drugi mislijo o istem vprašanju in kako oporekati drugim odgovorom. Zahteva izmenjavo mnenj, delitev mišljenj, analiziranje in kritiziranje številnih perspektiv. Pomembno je naučiti dijake, kako kritizirati ideje ne da bi se vpletli v osebni napad in kako spodbuditi drug drugega k sodelovanju brez neprimerne pritiska.

Diskusija je dejavnost, ki pomaga pri učenju določenih veščin potrebnih za uspešnost v moderni demokratični družbi, zato spodbujamo debato o aktualnih vsebinah. Ob tem dijaki soočijo različna mnenja; razvijajo sposobnosti argumentacije stališč, skupinske diskusije, problematiziranje ter navajanje trditev za in proti. Ob tem se razvija sposobnost kritičnega mišljenja, ki spodbuja iskanje rešitev za različne probleme sodobne družbe. V tinskem delu se dijaki kalijo v javnem nastopanju. Prav tako diskusija prispeva k razvijanju jezikovnega izražanja in strpnega dialoga na podlagi racionalnih argumentov. Ugotavljamo, da je diskusija uspešna takrat, kadar se vrti okoli tem in vprašanj, ki vsebujejo pozorno dijakovo pripravo, učiteljevo spretno planiranje, vse pa se odvija v odprtem razrednem okolju.

Učiti dijake, kako uspešno sodelovati pri diskusiji, je izziv, kot tudi načrtovati učni načrt tako, da nudi zadosti priložnosti za diskusijo. Zaključimo lahko, da je diskusija v družboslovju vredna vsega truda.

4.6 Organizacija razprav in okroglih miz

Delovanje naše šole je občasno usmerjeno tudi v organizacijo dogodkov kot so razprave in okrogle mize. S tem dijaki dobijo priložnost izmenjave mnenj o določenih tematikah kot so nacionalizem in populizem, izgnanstvo in migracije, participacija mladih v demokratičnih procesih, vrednote, država blaginje, evropske integracije in globalizacijski procesi. Gre za odziv na aktualne družbene dogodke in probleme.

Nekaj razprav oz. okroglih miz, ki smo jih organizirali v preteklih letih:

- Razprava s predsednikom države Borutom Pahorjem: Izzivi, s katerimi se srečujejo mladi (2013).
- Okrogla miza s poslanci Državnega zbora Republike Slovenije: Aktualna politična vprašanja in perspektive mladih v državi (2015).
- Okrogla miza s pričevalci nepojmljivo krutih vojnih časov: **Bili smo z izgnanci (2018)**.
- Okrogla miza z evropskima poslancema Tanjo Fajon in Milanom Zverom ter vodjo pisarne Evropskega parlamenta v Sloveniji Manjo Toplak: Aktualni procesi, problemi, izzivi in rešitve za Evropsko unijo (2019).
- Okrogla miza z evropskim poslancem **Klemnom Grošljem in poslanko Državnega zbora Republike Slovenije Lidijo Divjak Mirnik**: Priložnosti za mlade v Evropski uniji in aktivno državljanstvo (2021).

5. Zaključek

Delo z mladimi je nenehen izziv, neskončno učenje in velika odgovornost. Dober učitelj v sebi najde navdušenje, ki ga prenese na mlade. S tem pri dijakih sproži radovednost po še več znanja, širi obzorja in napenja duha. S takšnim pristopom so ne le pouk, ampak tudi vse vzporedne dejavnosti (projekti, prireditve, dogodki, srečanja, delavnice) uspešnejše.

Šola mora mladega človeka spodbujati k razmišljanju o družbi, družbenih vrednotah in dogajanju okoli sebe. Z organizacijo okroglih miz, diskusij, delavnic, predstavitev raziskovalnih rezultatov itd. naj si pedagoški prostor s svojstvenimi pristopi prizadeva opozarjati na aktualna družbena vprašanja. Potrebno je postaviti temelje, da mladi zberejo državljanski pogum in se odzovejo v trenutku, ko se jim zdi nekaj pomembno. Poskrbimo, da se zavedajo svojega potenciala in postanejo gonilo politične spremembe.

6. Literatura

- Foucault, M. (2008). *Kako preučevati oblast?* V Vednost – oblast – subjekt, M. Dolar (ur.), 135–150. Ljubljana: Krtina.
- Kren-Obran, T. (1995). *Vrednote mladih med ideali kulture in resnico dejanj*. Radovljica: Didaktika.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar K. M., Klanjšek R., Musil B., Naterer, A., Kirbiš, A., Divjak, M. in Lešek, P. (2011). *Mladina 2010*. Maribor: Aristej.
- Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, D., Naterer, A., Radovan, M, Rutar, T., Sardoč, M., Uršič, M., Majce, M., Cupar, T., Matjašič, M., Nacevski, K., Vombergar, N. in Prešeren, J. (2021). *Mladina 2020*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Rutar, T. (2019). *Mehanizmi nadvlade brez prisile: podrejenost, privolitev, upor*. Družbena psihopatologija in paranoja. A. Kurnik (ur.), 118–130. Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, št. 266.
- Šimenc, M. (2009). *Državlјanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije*. Ljubljana: Sodobna pedagogika.
- Ule, M., in Kuhar, M. (2002). *Sodobna mladina: izzivi sprememb. Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*, V. Miheljak (ur.). Ljubljana: Aristej.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Fajt je diplomirala iz zgodovine in sociologije na Filozofski fakulteti v Mariboru. Na III. gimnaziji Maribor je zaposlena kot učiteljica sociologije in koordinatorica raziskovalne dejavnosti. Poleg obveznega strokovnega dela je vrsto let izkušnje nabirala pri vodenju Državlјanske kulture in mentoriranju projekta Šola ambasorka Evropskega parlamenta. Zanimajo jo politična sociologija, kulturna antropologija in študije spolov.

Izzivi poučevanja digitalne generacije s pomočjo metode obrnjene učilnice (FLICREATE projekt)

Challenges of Teaching the Digital Generation with the Flipped Classroom Method (FLICREATE Project)

Klavdija Šavle

*Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran
klavdija.savle@guest.arnes.si*

Povzetek

Sodobne tehnologije in splet so postali del našega vsakdana na vseh ravneh. Spremenili so naša življenja in svet. Zato so se nujno začele dogajati spremembe v načinu poučevanja in učenja. V prispevku je opredeljena metoda obrnjene učilnice, ki je postala zanimiv pristop poučevanja s pojavom interneta. Spletne izobraževalne vsebine, orodja, kot so platforme in aplikacije, omogočajo, da učitelj pripravi pouk, ki je današnji digitalni generaciji zelo blizu. Učitelj je postavljen pred nov izziv, kako si pridobiti čim več veščin, da pripravi ustrezne digitalne vsebine, ki jih spretno vključi v pouk z metodo obrnjene učilnice. To je bil tudi cilj projekta Flicreate (2019-2022), v katerem je sodelovala naša šola. Učni proces ne poteka samo digitalno, ampak se prepleta z drugimi metodami poučevanja, tudi z uporabo analognih vsebin. Dijaki so bili bolj motivirani, spoznali so nekaj spletnih platform in aplikacij, razvijali so kritično mišljenje in svojo kreativnost. Izzivov je bilo veliko. Učitelji so pridobili nova, digitalna znanja, s katerimi vzpodbujajo aktivno učenje ne samo v razredu, ampak tudi doma ter ustvarjajo bolj zanimivo, sodobno šolo.

Ključne besede: angleščina, digitalna orodja, digitalne vsebine, izobraževanje, kreativnost, kritično razmišljanje, obrnjena učilnica.

Abstract

Modern technologies and the internet have become part of our everyday lives at every level. They have changed our lives and the whole world. This has led to changes in the way we teach and learn. In my paper I will define the flipped classroom method, which has become an interesting teaching approach with the advent of the Internet. Online educational content, digital tools such as platforms and applications allow the teacher to prepare lessons that are very close to today's digital youth. The teacher is faced with the new challenge of acquiring as many skills as possible to produce relevant digital content which can be skilfully integrated into the classes using the flipped classroom method. This was also the aim of the Flicreate project (2019-2022) in which our school participated. The learning process is not only digital but also combined with other teaching methods, including the use of analogue content. Students were more motivated. They were introduced to several online platforms and applications. They were developing their critical thinking and creativity. There were many challenges. Teachers gained new digital skills, which stimulate active learning not only in the classroom but also at home, and thus build a more engaging and modern school.

Keywords: creativity, critical thinking, digital content, digital tools, education, English, flipped classroom.

1. Uvod

Vsi smo priča nenehnim, (pre-)hitrim spremembam, ki jih prinaša čas. Spreminja se način življenja, razmišljanje in delovanje. Generacije, ki so sedaj v šolah, so precej drugačne od tistih, ki sem jih poučevala 25 let nazaj. Ravno v tem je čar poklica učitelja, mojega poklica, učiti se, se razvijati in sprejemati spremembe, ki prebujajo v tebi svojevrstno ustvarjalnost, da najdeš stik z mladimi in jim pomagaš, da zrastejo v učeče se, ustvarjalne ter kritično razmišljujoče posameznike, ki so sposobni delovati v skupnosti. Zato sem se odločila sodelovati v Erasmus + projektu Flicreate, (2019 – 2022), kjer je sodelovalo osem izobraževalnih ustanov iz Španije, Italije, Poljske, Madžarske in Slovenije. Eden izmed ciljev je bil izobraziti učitelje, da dosežejo večjo uspešnost dijakov na način, da pedagoške metode obogati z digitalnimi tehnologijami s poudarkom na metodi obrnjene učilnice. Moj namen je predstaviti nekaj digitalnih vsebin, ki vzpodbujajo interakcijo z dijaki, kakor tudi uporabo metode obrnjene učilnice, ki se prepleta z drugimi metodami in učnimi oblikami. Sklepni del povzema prednosti in slabosti uporabe te metode.

2. Obrnjena učilnica

Metoda obrnjene učilnice pomeni drugačen pristop poučevanja, ki je bolj osredotočen na dijaka. Gre za prepletanje različnih učnih oblik v drugačnem ali obratnem vrstnem redu. Aktivnosti so večinoma zasnovane na uporabi računalniških tehnologij. Nekateri strokovnjaki pojmujejo metodo kot didaktično inovacijo (Plešec Gasparič, Valenčič Zuljan in Kalin, 2020). Klasični pristop, ko dijak sprejema učno snov pri pouku, se pomakne v individualno, domače okolje. Dijaki določene vsebine predelajo doma v svojem ritmu. Učitelj se lahko odloči, da preveri, če je naloga opravljena s pomočjo digitalnih orodij, npr. Moodle učilnice, Google Forms vprašalnikov, Padletom ... pred šolsko uro. Lahko pa preveri, kaj so se naučili doma na začetku ure, npr. s Kahoot kvizom ali LearningApp nalogo. Pripravljeni s »predznanjem« iz nove snovi se dijaki v razredu lotevajo novih nalog, ki vzpodbujajo ustvarjalnost, medsebojno sodelovanje, razmišljanje in učenje na višjih taksonomskih ravneh po Bloomovi taksonomiji, kot so uporaba, analiza, vrednotenje. Kar se je prej dogajalo v učilnici, se odvija doma in obratno, »domače naloge« se opravijo v šoli, ne samo opravijo, ampak nadgradijo (Hartyányi idr., 2020).

Metoda »obrnjene učilnice« ni nova metoda. Zametki te metode segajo v 19. stoletje, ko je ameriška vojaška akademija Military Academy z West Pointa preizkusila to metodo. Študentje so določene vsebine predelali sami, čas v razredu je bil koristno uporabljen za iskanje rešitev. Konec 20. stoletja z izumom različnih tehnoloških pripomočkov ter spleta za širšo uporabo, se je pojavila nova možnost, kako premagovati ovire pri procesu učenja in poučevanja zato, da bi učenci dosegali boljše uspehe. Pravo pozornost je metoda dobila s prihodom interneta. Začelo se je s prvimi ogledi videoposnetkov leta 2000. Prva priznana učitelja, ki sta uporabila metodo obrnjene učilnice, sta bila ameriška učitelja naravoslovja, Jonathan Bergmann and Aaron Sams, ki sta leta 2006 snemala svoja predavanja za dijake (Hartyányi idr., 2020).

Obstajajo različna razumevanja obrnjene učilnice in posledično obrnjenega učenja. Nekateri (Didakt.UM,2020) pojmujejo obrnjeno učilnico kot predelovanje učne snovi doma, v razredu pa samo preverjanje domače naloge, kar pri mojem projektu le delno drži. Obrnjeno učenje je več kot obrnjena učilnica, je namreč podprta s preverjanjem znanja (medvrstniško, samovrednotenje, formativno, sumativno) preko spletnih platform kakor tudi v razredu ter omogoča učenje na bolj aktiven in ustvarjalen način. V projektu Flicreate je dejansko obrnjena učilnica vodila v aktivno obrnjeno učenje in poučevanje, ki daje drugačno izkušnjo učečega se

in učitelja. Dijaku prinaša poglobljeno in trajno znanje (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2019), učitelj pa se profesionalno razvija.

Obrnjeno učenje temelji na štirih stebrih. Prvi predstavlja fleksibilno učno okolje, ki vključuje različne učne oblike kot na primer individualno delo, delo v dvojicah in skupinah kakor tudi frontalno obliko vendar v manjšem deležu. Problemski in sodelovalni pouk se izvaja skozi projektno delo in raziskovanje. Drugi steber je osredotočenost na učečega se, v našem primeru dijaka. Upošteva se različnost dijakov, njihove različne učne stile, spretnosti in znanja. Tretji steber je načrtovanje učnega procesa, četrti pa je čas, ki ga učitelj nameni dijaku pri opravljanju nalog. Obrnjeno učenje zahteva od učitelja premik v glavi, ni več modrec na odru, »sage on the stage« (King, 1993), ni edini vir znanja, ampak postane vodič, usmerjevalec in podpora dijakom, »guide on the side« (King, 1993). Učitelj mora pretehtati, katere vsebine bo predstavil s to metodo in katere aktivnosti bo načrtoval za doseg ciljev. Učitelj naj bi pridobil digitalna znanja za pripravo digitalnih vsebin, ki jih bo vključil v učni proces (Hartyányi idr., 2020).

3. Digitalne vsebine

Kot že omenjeno, je pristop obrnjene učilnice postal zanimiv s prihodom interneta in vsega, kar ponuja. Seymour Papert (1993) je podpiral konstrukcionistični pristop poučevanja, ki je usmerjen na učenca. Verjel je, da lahko tehnologija pripomore k večji aktivni vlogi učečega se (Hartyányi idr., 2020). Učitelj lahko seveda uporabi klasična gradiva pri metodi obrnjene učilnice, kot so v učbeniku, delovnem zvezku, knjigi, časopisu ..., vendar je za dijake definitivno bolj zanimivo, da se učijo s pomočjo digitalnih vsebin iz preprostega razloga, ker jim je to bližje. Zato je nujno, da učitelj pridobi digitalne spretnosti. Pogumno naj se odpravi na splet, razišče različne spletne izobraževalne platforme in razmisli, katere bi bile najbolj smiselne za pouk pri svojem predmetu. Tu je pomembno poudariti, da mora biti učitelj selektiven in da digitalne vsebine uporablja smiselno, po pameti.

Za uporabo digitalnih vsebin imamo dve možnosti. Ena je, da na spletu poiščemo že pripravljena gradiva, aktivnosti, ki jih spretno vključimo v svoj pouk. Pogosto jih uporabljamo pri pouku. V nadaljevanju naštejemo samo nekatere <https://en.islcollective.com/>, <https://www.tefl.net/what-is-tefl/>, <https://www.liveworksheets.com/>, <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>. YouTube kanal, TEDEd in Khan Academy platforme so zanimivi viri videoposnetkov za učenje in poučevanje.

Druga možnost je, da jih sami ustvarimo z uporabo digitalnih orodij in jih ponudimo dijakom. Začnimo s spletno učilnico Moodle, ki jo večina učiteljev že pozna. Je odličen kanal za komunikacijo med učiteljem in dijaki. Nudi številne možnosti. Pri poučevanju tujega jezika so zelo primerni in zanimivi kviz, povezave do interaktivnih vsebin na spletu, H5P interaktivne vaje, veliko je pripravljenega lastnega gradiva za učenje. V samem projektu pa so bile predstavljene še platforma Genial.ly, Storyboardthat za ustvarjanje stripov in Canva. Za ustvarjanje videoposnetkov sta bili uporabljeni digitalni orodji Animoto in Canva. Za videoposnetke je možno uporabiti Powtoon, Biteble. Za preverjanje znanja in vrednotenje je zelo uporaben Mentimeter, Padlet, Lino stickers, LearningApps. V času zaprtja zaradi covid-19 virusa, mi je delo na daljavo zelo olajšala Googlova aplikacija Jamboard, ki ti omogoča kontrolo nad tem, kako dijaki delajo po skupinah, ali potrebujejo pomoč, ali so že zaključili.

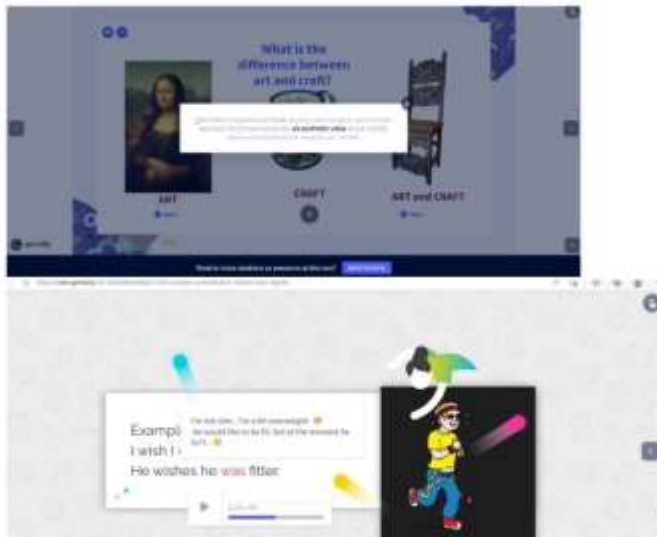
Ko pripravimo nabor interaktivnih vsebin ali pa ustvarimo svoje, je pomembno, da razmislimo, kako bomo te vsebine delili. Lahko razdelimo dijakom tiskano gradivo, lahko pa preko spletne učilnice. Dijaki se za naloge doma poslužujejo svojega računalnika, tablice ali pa

pametnega telefona. Tablice in telefone uporabljajo tudi pri pouku. Razmisliti moramo, katere vsebine bodo dijaki predelali sami in katere v razredu.

Prilagamo nekaj primerov priprave gradiv v različnih spletnih platformah.

Slika 1

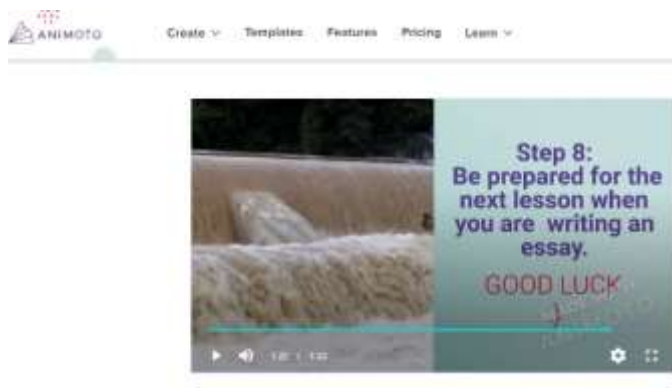
Platforma Genial.ly



Slika 1 prikazuje spletno platform Genial.ly, ki je odlična za podajanje snovi in samostojno učenje. Omogoča slikovno podobo, besedilo, ki je lahko skrito za ikonami kakor tudi slušno besedilo. Ustreza različnim stilom učenja.

Slika 2

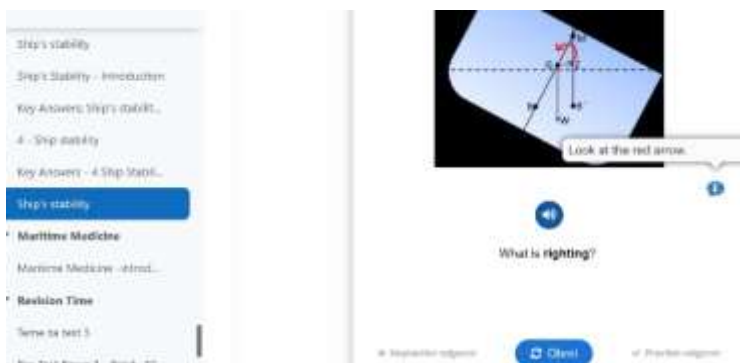
Platforma Animoto



Kot vidimo v Sliki 2, navodila za pisanje eseja so bila pripravljena v obliki videoposnetka s pomočjo platforme Animoto, ki nudi veliko slikovnega ter video gradiva. Omogoča uporabo lastnega gradiva in fleksibilno časovno razporejanje vsebin.

Slika 3

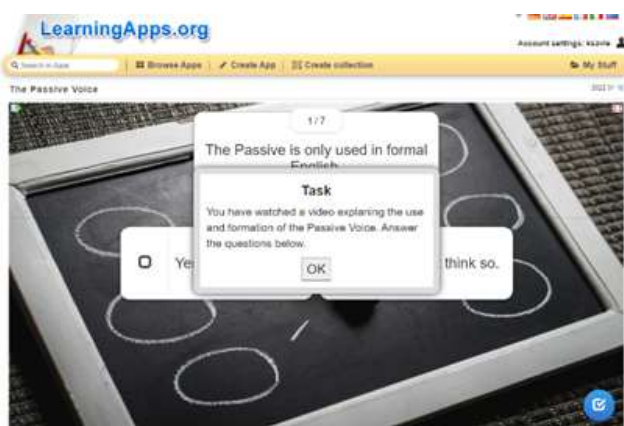
Moodle - interaktivna naloga H5P za samostojno učenje



Slika 3 prikazuje H5P interaktivno nalogo, katere namen je utrjevanje znanja. Dijaki s pomočjo te naloge utrjujejo osnovne pojme stabilnosti ladje. Najprej sami povejo definicijo. Obrnejo stran, izpiše se definicija. V pomoč jim je slika in dodatne informacije. Naloga ima lahko tudi zvočni zapis, ki pomaga dijakom pri pravilni izgovorjavi.

Slika 4

Aplikacija LearningApps



Primer vaje za preverjanje znanja

Na sliki 4 je prikazana vaja v aplikaciji LearningApps. Gre za preverjanje razumevanja posnetka, ki razlaga slovnično strukturo trpnik, v angleščini Passive Voice. Vajo lahko nešteto krat rešujejo, dokler niso vsi odgovori pravilni.

4. Primer uporabe obrnjene učilnice

Predstavljen bo en primer uporabe metode obrnjene učilnice, ki je bil izpeljan v prvem ocenjevalnem obdobju lanskega šolskega leta. V sklopu Globalni problemi obravnavamo tudi različne vrste onesnaževanja. Odločitev, da se metoda obrnjene učilnice uporabi na temo svetlobnega onesnaževanja, se ni obveljala samo zato, ker je tema v učbeniku, ampak tudi zato, ker je ta vrsta onesnaževanja po mnenju mnogih zanemarljiva in neupravičeno ignorirana. Tema

je bila projektno zasnovana. Obrnjena učilnica, delo v dvojicah in skupinsko delo se je večkrat prepletalo. Pouk je vključeval splet, digitalni platformi Canvo, Mentimeter, učbenik, delovne liste, spletno učilnico Moodle, Google dokumente.

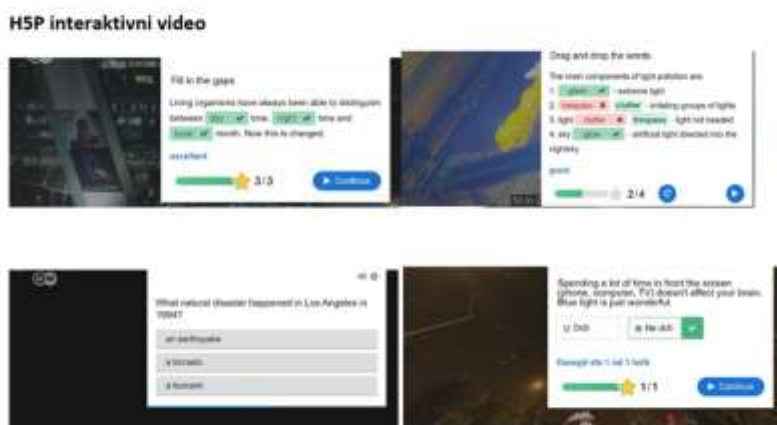
Pouk je bil izpeljan v dveh oddelkih tretjega letnika. Naj povem, da poučujem angleščino dijake, ki so na srednjih strokovnih programih, smeri plovbnih tehnik, elektrotehnik in logistični tehnik, večinoma fantje.

Cilji pri tem učnem procesu so bili: zavedanje problema svetlobnega onesnaževanja, razvijanje kritičnega razmišljanja nad trenutnim stanjem onesnaženosti - vplivi na ljudi, živali in okolje ter iskanje rešitev te problematike. Preko različnih aktivnosti so dijaki razvijali slušne, bralne, govorne in pisne zmožnosti v tujem jeziku, usvajali novo besedišče in utrjevali jezikovne strukture. Preko različnih oblik in metod dela so krepili komunikativne in digitalne spretnosti. Končni izdelek je bil plakat, izdelan v Canvi, s katerim so predstavili primere svetlobnega onesnaževanja v domačem kraju kakor tudi možne rešitve.

Prvi korak je bil priprava interaktivnega gradiva-H5P videoposnetka, ki bo po principu obrnjene učilnice posredovan dijakom za samostojno učenje izven učilnice. YouTube kanal mi je ponudil zanimiv in poučni videoposnetek, ki je bil znotraj Moodle učilnice obogaten z nalogami. Dijaki so si morali videoposnetek ogledati in rešiti vse naloge pred uro. Prednost take naloge je, da jo lahko dijaki opravijo kjerkoli, doma, na avtobusu, zunaj in kolikorkrat so si želeli oziroma dokler niso pravilno odgovorili na vsa vprašanja. Za preverjanje te naloge je bila upoštevana prisotnost v spletni učilnici, ostalo pa v razredu. Zanimivo je, da so v enem razredu vsi razen enega dijaka nalogo opravili, v drugem pa večina ne. V razredu, kjer so skoraj vsi naredili nalogo, je dijak, ki je ni opravil, to naredil na začetku ure izven razreda in se kasneje priključil. Na začetku ure smo imeli kratko diskusijo, dijaki so nato napisali svoje mnenje na tablo. Nadaljevali so z delom v dvojicah. Brali so besedilo in reševali naloge bralnega razumevanja. Ko so zaključili, je vsak par dobil rešitve in sam preveril odgovore. Uro smo zaključili s skupno razpravo, ko smo v tabelo zapisali ključne informacije iz videoposnetka in besedila. Ugotavljali smo, kako pretirana uporaba svetlobe v nočnem času vpliva na ljudi, živali in kakšne so lahko rešitve. Vrednotenje pridobljenega znanja je potekalo preko Mentimetra.

Slika 5

Videoposnetek z interaktivnimi nalogami



Slika 5 prikazuje različne tipe nalog razumevanja vsebine videoposnetka, vstavljanje besed, izbiro pravilnega odgovora, pravilne in napačne trditve. Naloge se pojavijo med samim

posnetkom kot ikone, na katere je potrebno klikniti. Nekatere naloge omogočajo ponovno opravljanje, v kolikor dijak ni zadovoljen z rezultatom.

Celotna tema je bila obravnavana več ur. Dijaki so dobili novo nalogo – delovni list z vprašanji, na katere so morali odgovoriti doma. Poiskati so morali informacije o slovenskem društvu, ki se ukvarja s to problematiko, da so lahko nadaljevali z novimi aktivnostmi pri pouku. Naloga je bila tudi, da se sprehodijo po svojem domačem kraju in dobro opazujejo, kakšna je nočna razsvetljava, kakšne svetilke so postavljene in če imajo primer(e) svetlobnega onesnaževanja, da ga poslikajo. Razdeljeni so bili v skupine po tri, kjer so si najprej izmenjali informacije med seboj, dobili nove naloge in jih reševali. Sledilo je poročanje in razprava, ki se je zaključila s kratko razlago o okolju bolj prijaznim svetilih, padcu svetlobe in njenih učinkih.

Dijaki so bili večkrat nagovorjeni, da opravijo sprehod v svojem domačem kraju, vasi ali mestu in so tako pripravljeni na delo z računalnikom. Naslednji dve uri so dijaki preživeli v računalniški učilnici, kjer so najprej dobili navodila za izdelavo plakatov v Canvi. Plakati so morali predstavljati primere onesnaževanja hkrati pa tudi smiselne rešitve. Predstavljena jim je bila spletna stran ter opcije, ki jih nudi za izdelavo plakata. Tu so dijaki pokazali svojo kreativnost, dogovoriti so se morali, kako bodo svoje primere opisali in predstavili.

Slika 6

Nekaj izdelkov, ki so jih ustvarili dijaki v Canvi.

Izdelki dijakov



Slika 6 prikazuje plakate dijakov, ki so bili ustvarjeni v platformi Canva. Slike so njihov lasten vir in prikazujejo primer onesnaževanja v domačem kraju. Svojo kreativnost so pokazali z oblikovanjem plakata z izborom predloge, pisave, barv, z razporeditvijo besedila ter slik.

5. Vrednotenje in ocenjevanje

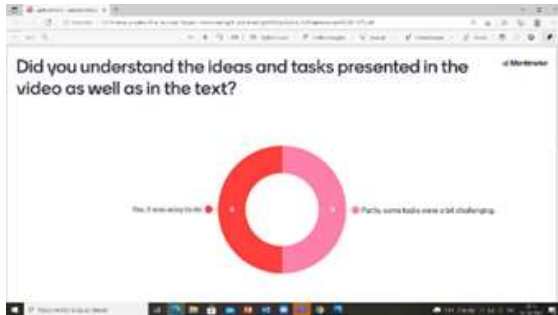
Za pripravo pouka z obrnjeno učilnico, ki vodi v aktivno učenje, je potrebnih več korakov. Najprej je treba izbrati temo in določiti cilje. Naslednji korak je razmislek o dejavnostih pri pouku. Te določajo, koliko bo dijak aktiven, sodelovalen, ustvarjalen in koliko bo ozavestil novo znanje za smiselno, uporabno ter zanimivo. Pomemben korak, ki sledi ali se večkrat vpleta v pouk, je evalvacija oziroma vrednotenje in ocenjevanje.

Pri svojem primeru je preverjanje razumevanja vsebin iz videoposnetka potekalo v razredu s kratko diskusijo. Lahko bi drugače, na primer, preko kviza, foruma v spletni učilnici, ampak moj namen je bil, da se o sporočilu pogovorimo v živo. V vmesnih fazah spoznavanja

problematike svetlobnega onesnaževanja je bil večkrat uporabljen Mentimeter za samoevalvacijo. V spletni učilnici je bila povezava do vprašanj, na katera so dijaki odgovorili pri pouku s svojim telefonom. Pri nalogah bralnega razumevanja so dijaki, ko so opravili naloge, dobili rešitve in sami preverili pravilnost odgovorov.

Slika 7

Samoevalvacija v aplikaciji Mentimeter



V sliki 7 lahko vidimo, kako aplikacija Mentimeter omogoča hitro povratno informacijo za dijake in učitelja o tem, kolikšno je bilo razumevanje pri opravljanju nalog.

Delo dijakov se je spremljalo skozi vse faze, nazadnje tudi z oceno. Vključeno je bilo formativno in sumativno ocenjevanje. Formativno ocenjevanje je potekalo v osmih korakih. Pomembno je bilo delo pred poukom, aktivno delo pri pouku in izdelava ter predstavitev plakata, ki so ga morali dijaki oddati v obliki povezave na Googlov Word dokument. Vsaka naloga je bila točkovana, torej seštevek nabranih točk je pomenil končno oceno, ki pa je bila vpisana v redovalnico le na željo dijakov. V zaključni fazi so dijaki izpolnili Google vprašalnik o celotnem poteku pouka. To vrednotenje je predvsem pomembno za učitelja, da dobi povratno informacijo o načinu dela, težavah/uspehih dijakov ter njihovih mnenjih, saj le tako lahko v prihodnje načrtuje izboljšave.

Slika 8

Oddaja nalog v Googlov dokument

PT - Posters: LIGHT POLLUTION

Insert the links of your posters into the table below.

Group (Names and Surnames)	Link
1. Anomarija Turdijc, Vojko Gorica Burja, Gregor Krepek	https://www.canva.com/design/DAGpD1a-Ced1wq/0B8dtaF71woDla4Lwv7utm_content=DAGpD1a-Ced1wq_campaign-designshare&utm_medium=referral_source=us&sharable
2. Anja Hrovatin, Lovro Luka Krajnc, Jure Volmajer	https://www.canva.com/design/DAGpYQc-BVYH7h/0B8dtaF71woDla4Lwv7utm_content=DAGpYQc-BVYH7h_campaign-designshare&utm_medium=referral_source=us&sharable
3. Nika Kovač, Ines Segar, Tadej Maglica	https://www.canva.com/design/DAGp1RQdM-Vmml/0B8dtaF71woDla4Lwv7utm_content=DAGp1RQdM-Vmml_campaign-designshare&utm_medium=referral_source=us&sharable
4. Jerica Fortuna	https://www.canva.com/design/DAGp1arWk9r-ha9w/0B8dtaF71woDla4Lwv7utm_content=DAGp1arWk9r-ha9w_campaign-designshare&utm_medium=referral_source=us&sharable

Slika 8 prikazuje Googlov word datoteko, na katerem je tabela za oddajo nalog (plakatov). Na levi strani so navedena imena in priimki dijakov skupine, na desni pa prostor za povezavo do plakata.

6. Prednosti in slabosti

6.1 Z vidika dijakov

V procesu učenja metoda obrnjene učilnice prinaša številne prednosti vkljub nekaterim slabosti. Dijakom so vseč interaktivne naloge, snov predelajo doma v svojem tempu in kolikorkrat želijo. Raznolikost dejavnosti pri pouku ustvarja pozitivno vzdušje. Dijaki radi delajo v paru ali še bolj v skupini, spretni so pri uporabi tehnologij. Všeč jim je, ker se lahko veliko razpravlja. Dijaki razvijajo višje ravni učenja, so bolj ustvarjalni, kritično razmišljujoči ter se učijo iskati rešitve danih problemov. Anketa je pokazala, da se je povečalo sodelovanje med učiteljem in dijaki, še bolj pa med dijaki samimi. Več kot dve tretjini se lahko uči v svojem lastnem tempu in izražajo, da imajo možnost učiti se na različne načine. Več imajo možnosti kritičnega razmišljanja, več je aktivnega in izkustvenega učenja. Za delo največ uporabljajo svoj prenosnik in telefon. Vedno pa so dijaki, ki ne bodo opravili nalog. Razlogi so različni – slabe delovne navade in neorganiziranost, pomanjkanje ambicioznosti, tehnične pomanjkljivosti. Nekateri dijaki niso imeli dovolj mobilnih podatkov na telefonu ali dobre povezave z internetom doma.

6.2 Z vidika učitelja

Učitelj mora v pripravo takega pouka vložiti veliko dela in časa, zares veliko. Vsebine in dejavnosti mora skrbno načrtovati, da kar najbolje uresniči zadane cilje. Pripravljen mora biti se učiti novih stvari, uporabe različnih aplikacij in platform za pripravo digitalnih vsebin. Pripravljen mora biti aktivno vključevati dijake v proces učenja in nuditi več pomoči, dajati več povratnih informacij. Preprosto se mora odreči coni udobja, razmišljati izven okvirjev. V času epidemije sem se soočala z veliko odsotnostjo dijakov zaradi obolelosti in karanten. Za delo v računalniški učilnici sem se morala vnaprej dogovoriti.

Kot učitelj postaneš bolj ustvarjalen, sprotno preverjanje in spremljanje dela posameznega dijaka ti omogoča, da bolje vidiš, ali je razumel učne vsebine in jih ponotranjil. Digitalno postaneš bolj spreten, osebnostno ter profesionalno rasteš.

7. Zaključek

Projekt Flicreate se je začel v drugi polovici 2019. Takrat si nismo ne jaz ne moji sodelavci predstavljali, da bomo postavljeni pred preizkušnjo covid pandemije. V obdobju 2020 in 2021 smo se izobraževali na daljavo, metodo obrnjene učilnice smo izpeljali po odprtju šol, ko se je virus še vedno zelo širil, posledično je bilo veliko odsotnosti, karanten, ki so motila izvedbo načrtovanega pouka. Čeprav smo učitelji vedno radovedni, moram reči, da sem se v obdobju zadnjih dveh let naučila mnogo več, kot bi se sicer. Moja želja ali pa navdušenje po novostih je večja, imam večjo samozavesti in samozaupanje, da se da početi kaj zanimivega, zabavnega in uporabnega. Seveda učitelj ne more popolnoma spremeniti načina poučevanja, rutina zagotavlja stabilnost, vendar če vključujemo raznolikost metod in oblik poučevanja, raznolikost gradiv, digitalnih in analognih, in prebudimo pri dijakih vse čute za boljše učenje, smo dosegli veliko.

Učeči se učitelj, ki se navdušuje, je najboljši zgled dijakom. Z novo generacijo bo tema svetlobnega onesnaževanja doživela nekaj sprememb, na primer, način preverjanja znanja, več medvrstniškega ocenjevanja, dodatne interaktivne naloge.

V projektu je sodelovalo 14 učiteljev, ki poučujejo jezike (slovenščina, angleščina, nemščina), matematiko, sociologijo, zgodovino in podjetništvo. Ideja o uporabi metode obrnjene učilnice v razredu in aktivnega učenja se širi, spreminja pouk, vzdušje in šolo. Srednje šole so že leta na trgu in se trudijo, da v čim večjem številu pritegnejo dijake v svoje programe. Po velikosti je naša šola majhna, lahko smo konkurenčni le, če delamo na kvaliteti pouka in seveda tudi drugih dejavnosti. Projekt Flicreate je bila priložnost, ko smo lahko našo srednjo šolo naredili bolj sodobno in privlačno za dijake.

8. Viri

- Arnold-Garza, Sara. (2014). "The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use For Information Literacy Instruction." *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22. Pridobljeno 14. september s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf>
- Didakt.UM. (2020). "Strokovna podlaga za obrnjeno učenje." Pridobljeno 7. september s <https://didakt.um.si/>
- Hartyányi, M., Balassa, S., Babocsy, C., Teringer, A., Ekert, S., Coakley, D., Cronin, S., Benito, M. T., Cebrian G. C., Requejo, S. M., Garcia, E. J., Manevova, M., Tauchmanova, V. (2020, Maj 18). *Flipped Classroom in Practice*. Pridobljeno 16. avgust s <https://fcr.itstudy.hu/course/view.php?id=14>
- King, Alison. (1993). »From Sage on the Stage to Guide on the Side.« *College Teaching*, 41(1), 30-35. Pridobljeno 3. september s <https://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/SageOnTheStage.pdf>
- Plešec Gasparič R., in Valenčič Zuljan M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Journal of Elementary Education*, 12(3), 267-290. Pridobljeno 13. november 2022 s <https://doi.org/10.18690/rei.12.3.267-290.2019>
- Plešec Gasparič R., Valenčič Zuljan M. in Kalin J. (2020). Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. *Journal of Elementary Education*, 13(Spec. Iss.), 51-80. Pridobljeno 12. november s <https://doi.org/10.18690/rei.13.Special.51-80.2020>

Kratka predstavitev avtorja

Klavdija Šavle je profesorica angleščine in francoščine. Že 23 let poučuje angleščino na Gimnaziji, elektro in pomorski šoli Piran v strokovnih programih plovni tehnik, elektrotehnik in logistični tehnik. Velik poudarek pri poučevanju angleščine daje jeziku stroke. Že vrsto let poučuje tudi odrasle. Aktivno deluje kot mentorica dijaške skupnosti.

Erasmus+ projekt: Razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev in težje vodljivih otrok

Erasmus+ Project: Developing Competence for Better Integration of Migrant Pupils and Behaviourally Troubled Children

Tjaša Drogenik

*Osnovna šola Venclja Perka, Domžale
tjasa.drogenik@guest.arnes.si*

Povzetek

Na OŠ Venclja Perka decembra 2022 zaključujemo 2-letni Erasmus+ projekt mobilnosti učnega osebja z naslovom Razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev in težje vodljivih otrok. Cilji projekta Erasmus+, ki je na OŠ Venclja Perka potekal od decembra 2020, so bili usmerjeni v tri ključna področja, in sicer krepitev tujejezičnih kompetenc učnega osebja in s tem večjo odprtost za prihodnja mednarodna sodelovanja, krepitev kompetenc za boljše kvaliteto delo s težje vodljivimi učenci ter (trenutno izjemno aktualno) razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev. Izbrane mobilnosti učnega osebja so vključevale obiske na delovnem mestu (t.i. »job shadowing«), intenzivne tečaje tujega jezika (angleščine) ter različne ciljno usmerjene seminarje oz. izobraževanja, na katerih so udeležence pridobile veliko znanja ter se spoznale z različnimi didaktičnimi in metodološkimi pristopi, ki bodo implementirani v redni pouk na razredni in predmetni stopnji, dneve dejavnosti ter potek interesnih dejavnosti.

Ključne besede: Erasmus+, mobilnost učnega osebja, obisk na delovnem mestu, strokovno izobraževanje, vseživljenjsko izobraževanje .

Abstract

In December 2022 The Vencelj Perko Primary School is finishing a 2-year Erasmus+ Mobility project of teaching staff titled Developing Competences for Better Integration of Migrant Pupils and Behaviourally Troubled Children. The goals of the Erasmus+ project, which has been in progress since December 2020, were aimed at three key areas, namely improving language competences of the teaching staff and thus greater openness to future international collaboration, improving competences for better work with difficult-to-manage pupils and (currently extremely relevant) developing competences for better integration of migrant pupils. The mobilities of teaching staff included job shadowing, intensive foreign language courses of English and various targeted seminars or trainings, where participants gained a lot of knowledge and learned different didactic and methodological approaches, which will be implemented in our everyday lessons at both levels, activity days and different courses.

Keywords: Erasmus+, job shadowing, lifelong learning, mobility of teaching staff, professional education.

1. Uvod

Učitelji in zaposleni v svetovalni službi imajo pomembno nalogo, saj se morajo strokovno vključevati v reševanje raznih psiholoških, pedagoških in socialnih težav, pomagati učencem, se povezovati s sodelavci ter z zunanjimi institucijami. Posebni izziv je integracija in inkluzija učencev iz tujih jezikovnih okolij ter težko vodljivih učencev, zato je ključno, da se pedagoško osebje redno usposablja in pridobiva nova znanja in veščine tudi v tujini.

Na OŠ Venclja Perka se zaključuje 2-letni Erasmus+ projekt mobilnosti učnega osebja z naslovom *Razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev in težje vodljivih otrok*, ki ga bomo v prispevku podrobneje predstavili. Cilji projekta Erasmus+ so bili usmerjeni v tri ključna področja: krepitev tujejezičnih kompetenc učnega osebja in s tem večjo odprtost za prihodnja mednarodna sodelovanja, krepitev kompetenc za bolj kvalitetno delo s težje vodljivimi učenci ter (trenutno izjemno aktualno) razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev. Izbrane mobilnosti učnega osebja so vključevale obiske na delovnem mestu (ti. »job shadowing«), intenzivne tečaje tujega jezika (angleščine) ter različne ciljno usmerjene seminarje oz. izobraževanja, na katerih so udeleženke pridobile veliko znanja ter se spoznale z različnimi didaktičnimi in metodološkimi pristopi, ki bodo implementirani v redni pouk na razredni in predmetni stopnji, v dneve dejavnosti, tabore, projekte ter potek interesnih dejavnosti.

Erasmus+ je program Evropske unije, ki naslavlja mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja, usposabljanja, mladih in športa. Namen programa Erasmus+ je dvig kakovosti izobraževanja in usposabljanja ter s tem krepitev socialne kohezije in konkurenčnosti gospodarstva EU. Program omogoča sodelovanje med institucijami vse od vrtcev do univerz ter izobraževanja odraslih. V projektih lahko sodelujejo tudi druge institucije (podjetja, združenja, društva ipd.), ki se kakorkoli navezujejo na aktivnosti področja. Preko aktivnosti posamezniki pridobijo različne osebne in strokovne spretnosti in kompetence, v tujini opravijo študijske obveznosti ali praktično usposabljanje, razširijo mrežo poznanstev in poznavanje sistemov izobraževanja po različnih državah. Institucije prav tako pridobijo nova znanja, različne metode dela, ki dvignejo kakovost njihovega delovanja in sposobnost za mednarodno sodelovanje. (Erasmus-CMEPIUS <https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti-sodelovanja/erasmus/>)

V okviru Erasmus+ projekta na OŠ Venclja Perka so se tri udeleženke (ravnateljica, pomočnica ravnateljice in učiteljica v 1. triadi) udeležile intenzivnega tečaja angleščine, predvsem z namenom nagraditi znanje angleščine ter izboljšati konverzacijske spretnosti v angleščini, kar je nujno za prihodnje sodelovanje naše šole s tujimi organizacijami, navezovanje stikov z drugimi partnerji v okviru npr. eTwinninga in drugih Erasmus projektov.

Pet udeleženk (socialna pedagoginja in učiteljica DSP, učiteljica v prvi triadi, dve učiteljici v drugi triadi in šolska knjižničarka) se je udeležilo »job shadowing« oz. obiska na delovnem mestu na Malti, kjer so se izdatno seznanile s procesom integracije učencev tujcev. Malta se namreč sooča z izjemno visokim številom beguncev ter ima dobro razvit sistem integracije tako odraslih kot tudi otrok. Novo pridobljeno znanje že s pridom uporabljajo pri svojem delu z učenci tujci.

Preostalih osem mobilnosti (na Islandiji, v Grčiji, Španiji, na Portugalskem, na Hrvaškem in v Italiji) je potekalo v obliki strukturiranih tečajev, na katerih so udeleženke različnih

profesionalnih profilov pridobivale in nadgrajevale kompetence, znanja in strategije za boljše soočanje z integracijo tujcev ter vedenjsko težavnih učencev. Tečaji so naslavljali sledeče teme: uporaba gledališke pedagogike v razredu, »coaching« oz. vodenje učencev, delo z učenci iz ranljivih okolij, sprejemanje drugačnosti, preprečevanje medvrstniškega nasilja, uporaba iger pri pouku, uporaba mehkih komunikacijskih spretnosti za boljše vključevanje učencev ter reševanje konfliktov.

Vse učiteljice, udeleženke mobilnosti, so doživele mednarodno izkušnjo, skozi katero je lažje razumeti učence tujce ter svoj pouk didaktično in metodično strukturirati tako, da vsem učencem zagotovimo občutek sprejetosti ter možnosti individualnega napredka.

Na šoli smo v zadnjem junijskem tednu gostili učiteljice iz Ogleja, ki so na našo šolo prišle izvajati hospitacije (»job shadowing«) – mednarodna naveza je bila zasnovana tekom izobraževanja na Portugalskem; tovrstna mednarodna angažiranost pa je predstavljala novost tako za učence kot za učitelje naše šole – dosegli smo enega izmed zadanih ciljev – mednarodno sodelovanje ter odprtost za nove projekte.

2. Inkluzija in medkulturnost

Migracije spremljajo človeštvo skozi celotno zgodovino vse do današnjih dni. Države se tako srečujejo z vedno novimi izzivi glede večetičnosti, večkulturnosti, verskih in jezikovnih razlik. Posledica priseljevanja prebivalstva je tudi pogosto vključevanje otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem (Glogovčan, 2015).

Slovenija ima, tako kot druge države, svojo zgodovino priseljevanja drugih narodov, ki se vključujejo v slovensko okolje, njihovi otroci pa v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. V šolski prostor se vključujejo učenci, ki prihajajo iz drugih držav in iz drugega kulturnega prostora, zato je izredno pomembno, da vzgojno-izobraževalne institucije ter zaposleni v njih težijo k enakovrednemu obravnavanju vseh učencev (Jerković, 2015).

Cilj šolske vzgoje je vzgajanje otrok za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin človeštva ter vsajanje vrednot, kot so multikulturnost, interkulturnost, razumevanje, pluralizem, toleranca, spoštovanje drugačnosti (Resman, 2003). Inkluzija pa je oblikovanje šolskega prostora oziroma življenja, v katerem je mogoče sobivanje ljudi različnih starosti, socialnega, ekonomskega, verskega, kulturnega ter spolnega izvora in naravnosti (prav tam).

Zato je vključevanje večetične in večjezične družbe v vzgojno-izobraževalni proces vedno bolj potrebno. Vrednote, kot so demokratično razmišljanje, spoštovanje pripadnikov drugih etičnih skupin ter nediskriminacija, se pri posameznikih ne razvijajo samodejno. Vzgojno-izobraževalni sistem ima torej pri njihovem razvoju in prenosu veliko vlogo (Medvešek, 2006).

Integracija na šolskem področju pomeni vključevanje, ki zahteva enostransko prilagajanje učenca šolskemu sistemu. Nasprotno pojem inkluzije predpostavlja prilagoditev šolskega sistema učencu. Prav iz omenjenega razloga je treba kakovostne pedagoške prakse, pri vključevanju učencev priseljencev, iskati tudi znotraj koncepta inkluzije. Ta pa vključuje načelo medkulturnosti. Od posamezne šole je odvisno, kako bo vzpostavila medkulturno šolsko okolje. Medkulturni stiki na šoli so lahko nekaj vsakdanjega, kjer je raznolikost razumljena kot možnost za bogatitev šolskega prostora (Glogovčan, 2015).

3. Erasmus+ projekt mobilnosti učnega osebja: Razvijanje kompetenc za boljše vključevanje učencev tujcev in težje vodljivih otrok

K načrtovanju projekta mobilnosti učnega osebja Erasmus+ plus na OŠ Vencija Perka Domžale smo pristopili strukturirano in se najprej poglobili v pomanjkljivosti naše organizacije ter identificirali tri področja, na katerih potrebujemo dodatna znanja – razvoj kompetenc za boljše vključevanje težje vodljivih učencev in za boljše vključevanje učencev priseljencev ter razvoj jezikovnih kompetenc, posledično pa tudi internacionalizacijo naše šole.

3.1 Predstavitev mednarodnih tečajev

Na intenzivne **jezikovne tečaje** so se v hrvaški Split odpravile tri udeleženke, in sicer ravnateljica in učiteljica v 1. triadi, ki sta se udeležili tečaja Improving English Language Skills ter pomočnica ravnateljice, ki je obiskovala tečaj Intensive English Language Course for Teachers and School Staff. Cilj 10-dnevni jezikovni tečajev je bil usvajanje in poglobljanje angleškega jezika za učitelje in vodstveni kader. Izobraževanje je vključevalo vse štiri komunikacijske modele učenja tujega jezika ter veliko konverzacije pa tudi medpredmetno in mednarodno sodelovanje. Udeleženke so bistveno izboljšale vse štiri temeljne kompetence v angleščini ter skozi mednarodno izkušnjo okrepile svojo jezikovno samozavest. Spoznale so tudi nova digitalna orodja in njihovo uporabo: Mentimeter, Kahoot, Canva, ki jih implementirajo v svoje vsakdanje delo. Navdušil jih je tudi interaktivni pripomoček za ponavljanje in učenje Active Floor. Njihova večja jezikovna samozavest je nujna za prihodnje sodelovanje naše šole s tujimi organizacijami, navezovanje stikov s tujimi partnerji v okviru npr. eTwinninga in v drugih Erasmus projektih.

Učiteljica angleščine in nemščine se je izobraževala na temo **Smart Teachers Play More** v Reykjaviku na Islandiji. Izobraževanje je ponudilo vpogled v uspešno implementacijo »Play to Learn More« v šolsko delo ter inovativen pogled na izobraževanje s pomočjo igre, čuječnosti in gibalnih aktivnosti, kar pripomore k boljši razredni klimi ter večji motiviranosti učencev za šolsko delo. Na Islandiji so obiskali tudi vrtec in osnovno šolo ter nižje srednje šole v mestu Mosfellsbær. V učilnicah so učenci v nogavicah, tudi učitelji, vrata učilnic so ves čas odprta. Imajo posebne učilnice za delo z lesom, gospodinjstvo, šivanje, slikanje. Udeleženka se je seznanila tudi z islandskim šolski sistemom, kjer je od 6. do 16. leta je obiskovanje šole obvezno. Prvih 7 razredov je razredni pouk (osnovna šola), v 8. do 10. razredu imajo predmetni pouk (nižja srednja šola). Šolske ure so dolge 40 minut, imajo 30 do 35 ur na teden (zadnja tri leta tudi 37), na leto imajo od 180 do 200 dni pouka (odvisno od šole), večina šol je javnih. Imajo 10 tednov poletnih počitnic, 2 tedna za božič, 10 dni za veliko noč. Pouk poteka od 8.30 do 13.30. Izvenšolske popoldanske aktivnosti trajajo do 17.00. Šport imajo 2 uri na teden, po 1 uro na teden pa plavanje, likovno ustvarjanje, obdelavo lesa, delo s tkaninami (šivanje, likanje...), kuhanje. Prvi tuji jezik angleščino se začnejo učiti v 3. razredu, danščino se začnejo učiti v 7. razredu, na fakulteti pa si izberejo še tretji tuji jezik (španščina, nemščina ali francoščina). Povprečno je v razredu 22 učencev. Opisno ocenjevanje poteka do konca 10. razreda, spričevalo dobijo samo še na internetu, nič v tiskani obliki. Nacionalno ocenjevanje pišejo ob koncu 4., 7. in 10. razreda.

Učiteljica slovenščine in angleščine se je udeležila izobraževanja na temo **Drama in Education**, in sicer je tečaj potekal v Pireju, v Grčiji. Izobraževanje je udeleženki ponudilo

vpogled v poučevanje na osnovi elementov gledališke pedagogike, s pomočjo katere lahko v razredu krepimo empatijo in razblinjamo stereotipe vseh vrst, krepimo toleranco, (samo)spoštovanje ter pripomoremo h krepitvi komunikacijskih spretnosti, kar omogoča boljše stopnjo inkluzije učencev iz različnih okolij. Spoznala je vrsto različnih aktivnosti, ki so uporabne v razredu pri pouku, izbirnih predmetih, interesnih dejavnostih ter drugih obogatitvenih dejavnostih, ki jih izvajamo na šoli. Na izobraževanju je navezala stike z udeleženci iz Madžarske, Romunije, Latvije in Litve.

Ista udeleženka se je v Španiji v kraju Santa Cruz de Tenerife izobraževala na temo **Embracing Diversity, Preventing Bullying and Violence**. Udeleženka je na tečaju spoznavala ozadje medvstniškega nasilja in pridobivala strategije za njegovo preprečevanje. Udeležila se je delavnic na temo spletnega nasilja ter se učila o strategijah za njegovo preprečevanje; spoznavala je tehnike za razvoj čustvene in socialne inteligence učencev ter utrdila razumevanje pojmov stereotip in diskriminacija ter razsežnosti, ki jih imata lahko v razredu. Seznanila se je tudi z bogato kulturno in naravno dediščino otoka Tenerife, izobraževanje je potekalo ravno v času, ko je bil na Tenerifu velik karneval, ki je po velikosti takoj za karnevalom v Riu de Janeiru.

Na kanarskem otoku Tenerife je potekalo tudi izobraževanje na temo **Working with Learners from Vulnerable Backgrounds**. Cilji tečaja so bili predvsem razmislek o marginalizaciji, socialni izključenosti in revščini; grajenje empatije, zaupanja in izboljšanje aktivnega poslušanja. Na tečaju so praktično spoznavali premagovanje ovir in stereotipov glede učencev iz prikrajšanih okolij ter metodologijo aktivnega učenja, različne aktivnosti za ustvarjanje humanističnega, protidiskriminacijskega in spodbudnega učnega okolja. Udeleženka se je seznanila s pojmom »experimental learning cycle«, spoznala izkustveno učenje preko neverbalnih metod, ki imajo za cilj sproščanje stresa, krepitev zaupanja in spodbujanje samoizražanja ter skupinsko refleksijo. Na izobraževanju so govorili tudi o igri lov na zaklad v naravi, ki se jo da povezati s katerokoli snovjo, ki je obravnavana pri pouku ter izvedli delavnico z glasbo in gibi za spodbujanje čustvenosti, samoizražanja in poglobljanja samozavedanja. Izobraževanje je vključevalo tudi obisk Eco-Farm v SOS Children's Village, kjer je bil predstavljen celoten potek njihovega dela in samo okolje, v katerem delujejo že 30 let; delajo pa učenci/osebe, mlajše od 18 let, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko ranljivih okolij ter z učenci s posebnimi potrebami (avtizem, Downov sindrom itd.). Trenutno jih je okoli 4000, delijo pa se glede na starost in težave. Vsi učenci, ki bivajo tam, so porazdeljeni v domove. Velik poudarek celotne vasi je na okolju. Poudarja se predvsem sam stik s prstjo, ki deluje terapevtsko in posameznike uči o odgovornosti, disciplini, spodbuja razvoj njihove samozavesti. Izvajajo tudi razne terapije z živalmi, pripravljajo delavnice za celotne družine in še mnogo drugega. V vsakem domu je osem učencev, vsak posamezni dom pa ima tudi pet oskrbnikov. Po potrebi imajo na voljo tudi psihologe, terapevte itd. Vsi posamezniki si v domu, kjer imajo svojo sobo, skupno kuhinjo in kopalnico, poskušajo čim več hrane pridelati sami. Vsak dom tudi stalno meri svojo porabo npr. vode in elektrike, si podatke beleži in jih ob koncu leta primerja z drugimi domovi. Preko vsakdanjih dejavnosti se učijo skrbeti drug za drugega in skupnost, kot že omenjeno razvijajo disciplino, bolj cenijo vse, kar jim uspe in svoje uspehe radi delijo z drugimi.

Na temo razvijanje kompetenc za boljše vključevanje tujcev in težje vodljivih otrok se je šolska psihologinja izobraževala v španskem mestu Alicante, in sicer se je udeležila tečaja **Soft Skills and Creativity for Inclusion**. Udeleženka je svoje predhodno znanje nadgrajevala s

temami: čustvena inteligenca kot sredstvo za poučevanje komunikacijskih spretnosti ter inkluzijo, spoznavne igre na osnovi čustvene inteligence, povezovalne aktivnosti skozi didaktične igre ter improvizacijske in kreativne tehnike. Navezala je veliko mednarodnih stikov, predvsem s skupino iz Italije.

Učiteljica naravoslovja in biologije se je v portugalskem Portu udeležila izobraževanja z naslovom **Managing Conflicts in Schools**, na katerem je spoznavala ozadje konfliktov in pozitivno vrednotenje konfliktnih situacij; razlikovanje med interesnimi konflikti ter konflikti na podlagi vrednot in pravic. Praktično so spoznavali osnovna pravila reševanja konfliktov ter analizirali konfliktna situacija skozi pogled v ozadje in globine spora tudi preko igre vlog ter posameznih primerov konfliktov iz prakse. Spoznali so 4 komunikacijske tipe osebnosti in njihove načine spopadanja s konflikti za lažje razumevanje in reševanje konfliktnih situacij. Na mobilnosti je bila kreirana močna naveza s skupino učiteljev iz italijanskega Ogleja, ki so na našo šolo prišli izvajati hospitacije.

Učiteljica razrednega pouka, ki poučuje v 5. razredu, se je v Splitu na Hrvaškem udeležila izobraževanja na temo **Preventing Bullying in Schools**. Udeleženka se je učila o razumevanju agresivnega vedenja ter pridobila znanje, kako preprečiti tovrstno vedenje ter kakšnemu protokolu slediti, ko pride do nasilja. Na izobraževanju so govorili tudi o čuječnosti, kritičnem razmišljanju in problemsko zasnovanih aktivnostih. Spoznala je tudi metodo »fotografija kot terapija«.

Učiteljica slovenščine in zgodovine se je odpravila v Italijo, v Rim, kjer se je udeležila izobraževanja z naslovom **Coaching, Leadership and Motivation**. Udeleženka je usvojila razumevanje termina »coaching« (vodenje) ter vpogled v različne modele vodenja. Na tečaju so se poglobili tudi v glavne vidike vodenja: proces opazovanja, podajanja povratne informacije, postavljanje vprašanj, aktivno poslušanje, pozornost ter vzpostavljanje in vzdrževanje avtentičnih medosebnih odnosov. Na tečaju so spregovorili tudi o tem, kako reševati oz. zmanjševati nivo stresa ter kako pomagati učencem preiti tesnobo in kako zmanjšati oz. popolnoma izničiti agresivno vedenje.

3.2 Obisk na delovnem mestu (»job shadowing«) na Malti

Pet udeleženk se je udeležilo obiska na delovnem mestu t.i. »job shadowing« v Sliemi na Malti. Najprej so se odpeljali do območja Hal Far Detention Centre. Migranti tam živijo v zabojskih (glej sliko 2), režim je zelo strog. Izhodov nimajo, kasneje lahko opravljajo priložnostna dela. Skupaj bivajo odrasli moški, odraščajoči fantje do 18. leta živijo posebej. V Marsi so se srečale s Sudancem Mudwijem, ki tam živi že 18 let. Vodi lokal (glej sliko 1) Marsa Cafe, ki je kot nekakšen center, v katerem se zbirajo migranti. Zanimivo je, da Mudwi na Malti živi že 18 let in še vedno nima urejenih dokumentov. Do sedaj je pridobil samo dovoljenje za bivanje. V lokalu se zbirajo mladi fantje, večinoma Afričani. Mudwi je na nek način njihov mentor in »nadomestni« oče, saj jim pomaga prebroditi stiske, ki jih čakajo v novi domovini.

Spoznale so tudi prisrčnega dečka Munrija, ki se je tam oglasil z očetom in bratom. Ta dan ni imel pouka, saj so imeli »parents day« - govorilne ure, ki potekajo preko spleta. V Sliemi so se srečale s predstavniko Education Department from the Migrant Learners Unit, ki so jim predstavili njihov način dela z migranti. Otroci migranti so najprej vključeni v enoletni proces, ki ga imenujejo »The Induction Proces«. Sprva se preko različnih aktivnosti učijo jezika

(malteško in angleško), kasneje pa se sočasno z učenjem jezika učijo tudi šolsko snov. V tem letu otrokov napredek spremlja več oseb (učitelji, psihologi, predmetni učitelji, svetovalna služba, zaposleni na Education Departmentu ...), vsi vključeni mu tudi pomagajo prebroditi stiske in se čim bolj povezati z njegovo družino. Skupine otrok so majhne, tam do 15 otrok. Sočasno s procesom pomagajo tudi družinam urejati vso potrebno dokumentacijo.

Srečale so se z gospo Amando Vella na AWAS-u (Agency for the Welfare of Asylum Seekers), kjer je predstavila, kako poteka začetno delo z migranti. Povečanje števila migrantov se je začelo leta 2002. Največ migrantov pride s čolni iz Libije (večinoma gre za Afričane), ki se zavedajo, da je Malta le vmesna točka na potovanju v »boljše življenje«. Mnogo jih tudi po več letih ne dobi potrebnih dokumentov, da ostanejo na Malti ali da se preselijo kam drugam. AWAS ima več centrov: Hal Far Open Centre, Family Centre, Marsa, Dar il Liedna – velika hiša, nekakšen dom. Care Team – na voljo je 13 socialnih delavcev, ki so v pomoč beguncem. Otroci so takoj integrirani v lokalno šolo, dobijo prevoz in možnost obiskovati poletno šolo. Izvajajo različne aktivnosti in projekti, kot so športne in plesne prireditve, organizirane ekskurzije, na katerih spoznavajo Malto. Velik poudarek dajejo tudi na izobraževanje učiteljev. Že pred novim začetkom uvodnega procesa učitelje, ki bodo v tem procesu delali z otroki, spoznajo med seboj in jim nudijo različna izobraževanja (psihološka ali v povezavi s samo učno snovjo), z njimi izboljšujejo pretekle prakse poučevanja in skupaj z njimi načrtujejo novo šolsko leto. Udeleženke so se na »job shadowingu« na Malti dobro seznanile s procesom integracije, izkušnja pa jim je v veliko pomoč pri delu z učenci tujci, saj imajo sedaj boljši uvid v postopnost integracije.

Slika 1

Lokal, kjer se zbirajo migranti



Slika 2

Zabojniki, v katerih živijo migranti



Vse udeleženke so napisale natančna poročila o svojih mobilnostih v tujini, ki so dostopna so na šolski spletni strani (<https://www.os-vperka.si/erasmus/ka1>) ter na eTwinning Live (<https://twinspace.etwinning.net/181963/home>).

3.3 Učinki novih spoznanj Erasmus+ projekta

Na ravni šole se je med trajanjem projekta povečala motivacija učiteljskega kolektiva za vključevanje v nadaljnje mednarodne projekte (eTwinning in Erasmus). Nova spoznanja (didaktična, metodična in splošna) smo vključili v različne učne ure pri pouku angleščine, slovenščine, zgodovine, biologije, naravoslovja, na razredni stopnji, pri interesnih dejavnostih in v okviru dni dejavnosti, taborov in pri delu v šolski knjižnici. Na ravni celotne šole smo povečali število razrednih ur, in sicer iz 0,5 ure na 1 uro na teden, znotraj razrednih ur smo zelo natančno strukturirali različne preventivne dejavnosti, ki so jih udeležence projekta spoznale na različnih tečajih v tujini in jih posredovale učiteljskemu zboru. Posledično se je zmanjšano število konfliktnih situacij med učenci, boljša je vključenost učencev iz različnih ranljivih okolij znotraj posameznih oddelkov. Večje število učiteljev uporablja čuječnost, gibalne in dramske aktivnosti, »coaching« ter različne igre pri pouku, vsi učitelji šole izvajajo pouk tudi na prostem. Učitelji bolje razumejo postopnost integracije učencev tujcev, posledično so bolj sestavljeni in izvedeni individualni programi za učence tujce, uspešno je sodelovanje s starši.

3.3.1 Profesionalni razvoj udeleženk kot posledica izobraževanja v tujini:

- kritičen pogled na lastno poučevanje ter možnosti izboljšanja didaktike in metodike svojega dela oz. nadgradnje svojega dela,
- spoznavanje ozadja konfliktnih situacij ter praktično reševanje v razredu,
- spoznavanje ozadja medvrstniškega (spletnega) nasilja ter praktično reševanje,
- praktično spoznavanje premagovanja ovir med učiteljem in učencem ter stereotipov glede učencev iz prikrajšanih okolij,
- uporaba dejavnosti za oblikovanje različnih aktivnosti za podporo naraščajoče raznolikosti v današnji družbi,
- uporaba različnih gibalnih/dramskih iger, ki razgibajo pouk in motivirajo učence za šolsko delo,
- nadgradnja znanja o mehkih spretnosti in krepitvi kreativnosti,
- uporaba »coachinga« v razredu,
- povečana samoiniciativnost za nadaljnje izobraževanje.

3.3.2 Osebna rast in povečanje samozavesti udeleženk kot posledica izobraževanja v tujini:

- krepitev komunikacijskih spretnosti in večja jezikovna samozavest (angleščina in tudi drugi tuji jeziki),
- spoznavanje novih kultur,
- globlje zavedanje o lastnem ravnanju ter predsodkih,
- pozitiven občutek sprejetosti iz strani tujih udeležencev (kljub starosti, šibkejši jezikovni podlagi ipd.),
- uporaba novih digitalnih tehnologij za komuniciranje,
- krepitev organizacijskih spretnosti (potovanje, orientacija, organizacija poti ...),

- sodelovanje v mednarodnem timu,
- mednarodne navezave za izvedbo novih mednarodnih projektov v prihodnosti.

3.3.3. Pozitivni učinki projekta na učence:

- večje število razrednih ur – več strukturiranih preventivnih dejavnosti in vzgojnega delovanja,
- boljša socialna povezanost v oddelkih zaradi boljših strategij reševanja konfliktnih situacij ter bolj kvalitetnega in strukturiranega vključevanja učencev iz različnih (ranljivih) okolij, medsebojno sprejemanje in povezanost,
- večja zunanja in posledično tudi notranja motivacija za šolsko delo, saj učitelji uporabljajo bolj razgibane (gibalne/dramske/učenje na prostem) metode dela,
- učenci tujci / učenci s statusom začasne zaščite imajo več podpore v učiteljih razrednikih – omogočen jim je blag prehod.

3.3.4. Pozitivni učinki projekta na celotno institucijo in na vse zaposlene:

- več spodbude za (mednarodna) izobraževanja iz strani ravnateljice, ki je bila tudi udeleženka na strukturiranem tečaju,
- boljša socialna povezanost v kolektivu zaradi boljših strategij reševanja konfliktnih situacij,
- več sodelovanja in skupnega iskanja didaktičnih ter metodoloških pristopov,
- bolj poenoteno vzgojno delovanje učiteljev,
- poznavanje in vključevanje novih metod in oblik dela v pouk in oblike dela na šoli (dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti, tabori),
- seznanjenost z drugačnimi pedagoškimi pristopi in učnimi sistemi v Evropski uniji na podlagi predstavitev posameznih mobilnosti sodelavcem,
- povečana motivacija za pridobivanje novih znanj, predvsem iz vidika didaktičnih in metodoloških pristopov,
- povečana motivacija za mednarodno udejstvovanje.
- več pripravljenosti na mednarodno sodelovanje ter aktivno participacijo pri mednarodnih aktivnostih
- medsebojna izmenjava prakse poučevanja in novih metod in oblik dela med učitelji v formalni obliki na sejah učiteljskega zbora in aktivih, konferencah ter tudi neformalno, npr. med pogovorom v zbornici,
- navezava stikov za nadaljnje sodelovanje v novih mednarodnih Erasmus+ in eTwinning projektih ter priprava novih Erasmus prijavnici
- predstavitve novih znanj in s tem širjenje akademskih referenc učiteljic na mednarodnih konferencah in
- večje zanimanje lokalne javnosti za projekte na naši šoli.

4. Nove mednarodne naveze: študijski obisk učiteljic iz Ogleja – primer diseminacije

Od 20. do 24. 6. 2022 smo na naši šoli gostili 6 učiteljic iz Ogleja; na »job shadowing« so prišle 3 razredne učiteljice, 2 učiteljici zgodovine in geografije ter učiteljica italijanščine (glej sliko 3). Dogovor o obisku se je porodil na mednarodnem tečaju v Portu, kjer je udeleženka naše šole spoznala njihovo Erasmus+ koordinatorico, ki je izrazila prošnjo, da bi lahko njihove učiteljice spremljale potek pouka na naši šoli, saj je bila navdušena nad šolo in vseh projektov in aktivnosti. Slovenija jim je bila tudi zelo priročna zaradi bližine, k nam so pripotovale z vlakom, torej lahko govorimo tudi trajnostno primernejši obliki mobilnosti.

Prvi dan njihovega obiska na šoli so jih v zbornici šole sprejele ravnateljica, pomočnica ravnateljice, svetovalna služba in izvajalke DSP. Pogovor v zbornici je tekel o primerjavi izobraževalnih sistemov v obeh državah s poudarkom na vključevanju otrok s posebnimi potrebami. V Italiji ne poznajo DSP-ur in individualnega pouka z vključenimi strokovnimi delavci znotraj šole niti nimajo svetovalne službe. Tam je prepuščeno staršem, da v prostem času poiščejo strokovno pomoč, če jo otroci potrebujejo. Učiteljica DSP je tujim učiteljicam podrobno predstavila potek individualnih ur in vse didaktične pripomočke za individualni pouk, kar jih je očaralo. Navdušeni so bili nad pisanim in domačnim DSP- kabinetom.

Nato so si ogledale šolo in raznolikost naših učilnic. V nekaterih razredih so jih učenci pozdravili in na kratko predstavili potek pouka. Navdušene so bile nad pestrostjo in pisanostjo naših učilnic na razredni stopnji ter specializiranostjo učilnic na predmetni stopnji (kemija, naravoslovje, računalniška in glasbena učilnica). Osuple so bile nad prostornostjo telovadnice, saj sami nimajo takih prostorskih možnosti. Navdušila jih je tudi bogato založena šolska knjižnica ter prostorna jedilnica s šolsko kuhinjo, kjer smo jim postregli s šolskim kosilom. Ker je bil vroč poletni dan, so se pridružile učencem in učiteljicam v podaljšanem bivanju, saj so potekale vodne igre. Tisti dan so prišli tudi gasilci in z vodnim topom poškopili učence in jim še polepšali zadnje šolske dni.

Drugi dan obiska so se učiteljice iz Ogleja priključile ekskurziji četrtošolcev v Ljubljano na Ljubljanski grad. Skupaj z njimi so spremljale program na gradu ter voden ogled Ljubljane. Po njihovih povratnih informacijah sodeč so bile zelo navdušene nad mirnostjo in discipliniranostjo naših otrok, ko so spremljali program in tudi ko so šli na sladoled. Menile so, da so njihovi učenci bolj živahni in predvsem po italijansko – bolj glasni.

V popoldanskem času je na naši šoli potekal tradicionalni dogodek Adijo šola, na katerem so prisostvovala tudi italijanske kolegice. Gre za zabavni dogodek, kjer so predstavljene različne dejavnosti šole, delavnice in predstavitve. Kuharji pripravijo odlične čevapčiče in praženec. Dogodek je dobrodelen, saj se zbirajo sredstva za šolski sklad. Sodelujejo tudi številna lokalna društva z različnimi delavnicami, povabljeni so vsi učenci, starši in sorodniki. Letošnji dogodek je bil še posebej dobro obiskan, saj je bil ponovno obujen po dveletnem zatišju po pandemiji. Italijanske učiteljice so bile zelo navdušene nad vsemi dogodki, nad angažiranostjo vseh učiteljev, sodelovanjem staršev in pestrostjo ponudbe.

Ostale dneve so učiteljice iz Ogleja prisostvovala pri pouku pri različnih predmetih, kjer so opazovale potek pouka, sodelovanje učencev, didaktične in metodološke pristope učiteljev. Na zadnji šolski dan so bile prisotne pri zaključni proslavi v šolski telovadnici, nato pa so se polne novih vtisov poslovile.

Zelo so nam bile hvaležne, da smo jih sprejeli kljub stresnosti zadnjega tedna pouka, ampak žal prej same niso mogle priti, prišle so po zaključenem pouku pri njih. Spoznale so drugačen pristop dela pri nas, mi pa smo dobili potrditev, da delamo zelo dobro, predvsem na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami in pri izvajanju individualnih ur DSP. Tudi mi smo dobili povabilo, da se lahko kadarkoli oglasimo pri njih v Ogleju, saj je šola v bližini slovenske meje. Dogovorili smo se, da odpeljemo najboljše bralce za nagrado za bralno značko k njim na izlet in ogled šole ob koncu novega šolskega leta.

Na tak način z »job shadowingom« (spremljanjem pouka na delovnem mestu) smo najbolj neposredno udeležili mednarodno sodelovanje naše šole. Ta obisk je bil za našo šolo izziv, saj je bilo prvič, da so tuji učitelji opazovali naše delo v učilnicah in so se tudi učitelji, ki niso neposredno sodelovali v Erasmus izmenjavah, lahko urili pogovor v angleškem jeziku ter predstavljali svoje delo in dobili vpogled v mednarodno sodelovanje.

Slika 3

OŠ Venclja Perka, obisk učiteljic iz Ogleja



5. Zaključek

Izkušnja izobraževanja v tujini je vsem udeleženkam mobilnosti prinesla pozitivne in dolgoročne učinke za njihov osebni in profesionalni razvoj, saj so pridobile orodja in nova strokovna znanja, izboljšale so jezikovno usposobljenost (predvsem na treh jezikovnih tečajih pa tudi sicer) ter pridobile izkušnje, ki so jih delile s kolegi v kolektivu, kar je rezultiralo v dodatni motiviranosti učiteljev posameznih predmetnih in razrednih aktivov za implementacijo novosti v svoje dnevne priprave, predvsem vključevanje novih pristopov v svoj neposredni pedagoški proces, z namenom pomagati učencem tujcem pri integraciji v naše okolje, pomagati težavnim učencem pri prilagajanju na pouk ter motivirati učence za šolsko delo.

Vse udeleženke mobilnosti so o svojem izobraževanju v tujini zapisale obsežna in natančna poročila o dejavnostih in učnih izidih na mobilnosti, ki so objavljena na šolski spletni strani. Tovrsten način poročanja je bil kot dober način diseminacije prepoznan tudi s strani CMEPIUS-a (Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja), ki je povezavo na našo spletno stran objavil na svoji Facebook spletni strani ter

nas postavil za zgled. Z javnimi objavami o naših novo pridobljenih znanjih dajemo namreč možnost izobraževanja splošni javnosti, ki bi jih dana tema zanimala. Naš projekt je objavljen tudi na eTwinning live, kjer so objavljena sprotne poročila o dejavnostih v povezavi z našim projektom ter podatki o izobraževanjih ter ciljnih posameznih izobraževanj.

Na šoli smo tekom projekta Erasmus+ uvedli čuječnost ter ugotovili, da se bistveno premalo poslužujemo poučevanja na prostem, kar bo zagotovo prednostna naloga v prihajajočem šolskem letu. Na OŠ Venclja Perka smo veseli, da smo kljub oviram, ki jih je v zadnjih dveh letih pred nas postavljala koronavirus, uspeli izvesti vsa zadana izobraževanja v tujini. Navdušeni smo nad novo pridobljenimi kompetencami, ki jih z veliko mero entuziazma vključujemo v svoj pouk ter vsakodnevno življenje šole.

6. Viri

Erasmus – CMEPIUS (dostopno na <https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti-sodelovanja/erasmus/>).

eTwinning live (dostopno na <https://twinspace.etwinning.net/181963/home>).

Glogovčan, M. (2015): Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Jerkovič, J. (2015). Vključevanje otrok priseljencev v slovenske osnovne šole: razlike med mestnimi in podeželskimi osnovnimi šolami (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.

Medvešek, M. (2006): Vzgoja vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 124-147.

Projekt Erasmus KA101 na OŠ Venclja Perka (dostopno na: <https://www.os-vperka.si/erasmus/ka1>).

Preglau Ostrožnik, T. (2022): Projekt Erasmus + na OŠ Venclja Perka. *Slamnik*. LXII (9), 25.

Resman, M. (2003): Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja. 64-83.

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Drofenik je profesorica razrednega pouka. Vedno sledi novostim in sodobnim načinom poučevanja. Pri svojem delu vpeljuje elemente Montessori pedagogike, izvaja brain gym, čuječnost, učenje na prostem in učenje z gibanjem. Za boljše počutje sodelavcev, vodi pilates in qigong.

Barve znanosti (Projekt Erasmus+): Izzivi sodobnega časa

The Colours of Science (Erasmus+ Project): The Challenges of Modern Times

Irena Šterman

Gimnazija Moste, Ljubljana
irena.sterman@guest.arnes.si

Povzetek

V okviru mednarodnega programa EU Erasmus+ se je pod skupnim naslovom The Colours of Science povezalo šest povsem različnih šol iz petih držav: iz Slovenije, Španije, Portugalske, Poljske in Češke. Vsaka po svoje in potem tudi skupaj, so raziskovale različna področja, povezana z barvo. Matematika, kemija, biologija in fizika so poiskale skupne točke z umetnostjo. Poseben izziv je predstavljalo sodelovanje dijakov, učencev in profesorjev v času epidemije koronavirusa, saj so se v tem času lahko srečali samo na daljavo. Na šestih spletnih konferencah so udeleženci sodelovali na najrazličnejše načine, ki jih omogoča sodobna IKT tehnologija. Učenci in dijaki so s pomočjo powerpoint predstavitev ali videoposnetkov predstavljali svojo šolo, mesto in državo. V skupnih virtualnih sobah so se srečevali in sodelovali v iskanju odgovorov v zanje posebej pripravljenih delavnicah, vedno vezanih na temo barve. Na spletni strani Gimnazije Moste so lahko odigrali igro Spomin na temo Barve v naravi. Letošnje leto pa je omogočilo izvedbo prvotno načrtovanih srečanj dijakov in profesorjev v živo in sicer v Jaenu v Španiji, v Lisboni na Portugalskem in v Klaštercu nad Ohri na Češkem. Za ta srečanja so bile pripravljene različne predstavitve, delavnice in eksperimenti iz področja fizike, matematike, logike in tujega jezika (angleščine) prispevali pa smo tudi uvodno plenarno predavanje prvega srečanja na temo Barve v umetnosti. Skupno evalvacijo projekta je izvedla glavna koordinatorska šola Colegio Pedro Poveda iz Jaena, v njej pa so sodelovali prav vsi dijaki in profesorji, ki so bili vključeni v projekt.

Ključne besede: barva, informacijsko komunikacijska tehnologija, logika, matematika, umetnost.

Summary

As part of the Erasmus+ program, six completely different schools from five European countries came together and under the common title The Colors of Science explored different areas related to color. These countries were Slovenia, Spain, Portugal, Poland and the Czech Republic. Mathematics, chemistry, biology and physics found common points with art. A particular challenge was the cooperation of students and teachers during the coronavirus epidemic, because during that time they could only meet remotely. Pupils presented their school, city and country with the help of PowerPoint presentations or videos. They met in common virtual rooms and collaborated in finding answers in workshops specially prepared for them, always related to the theme of color. On the website of Gymnasium Moste, they could play the Memory game on the theme of Colors in Nature. This year, however, made it possible to hold the originally planned live meetings of students and professors in Jaen in Spain, in Lisbon in Portugal and in Klaterec nad Ohri in the Czech Republic. Various presentations, workshops and experiments in the fields of physics, mathematics, logic and foreign language (English) were prepared for these meetings, and we also contributed to the introductory plenary lecture of the first meeting on the topic of Colors in Art. The joint evaluation of the project was carried out by the main coordinating school, Colegio Pedro Poveda from Jaen, and all the students and professors who were involved in the project took part in it.

Keywords: colour, ICT, logic, mathematics, art.

Slika 1

Udeleženci srečanja projekta The Colours of Science (Erasmus+)



Udeleženci prvega pokoronskega srečanja projekta The Colours of Science (Erasmus+) v Jaenu v Španiji z županom, ravnateljico šole gostiteljice in s predstavniki lokalne skupnosti

1. Uvod

V članku predstavljamo različne izzive pri izvedbi našega projekta Erasmus+ v preteklih treh letih. Posebej izpostavljam probleme in možne rešitve v času epidemije koronavirusa in tudi potek projekta potem, ko se je stanje že normaliziralo.

Dijaki in učenci iz petih različnih šol (tako po programu, kot tudi po starosti dijakov in učencev) in štirih evropskih držav so se povezali v skupen projekt z naslovom The Colours of Science. Sodelovale so šole iz Češke (Klasterca nad Ohri), Poljske (Byalistoka), Španije (Jaena in Burgosa), Portugalske (Lizbone) in seveda Gimnazija Moste iz Ljubljane (Slovenija). Projekt naj bi trajal od 1. septembra 2019 do 31. avgusta 2021, vendar pa smo ga zaradi izbruha epidemije korona virusa podaljšali do konca avgusta 2022.

Zapletena situacija nas je že takoj na začetku prisilila v iskanje drugačnih možnosti sodelovanja, saj predvidene izmenjave v živo skoraj dve leti niso bile možne zaradi zdravstvene situacije v Evropi in v svetu nasploh. Zato smo uporabili različne možnosti spletnega sodelovanja, ki smo ga v letošnjem letu dopolnili tudi s srečanji v živo. V tem članku bo predstavljeno, kako smo se lotili vseh teh izzivov.

2. Potek projekta

Teden dni pred odhodom na prvo projektno srečanje v Jaen v Španiji, nas je presenetil izbruh epidemije koronavirusa. Naše srečanje je bilo tako predstavljeno za nedoločen čas in prilagoditi se je bilo treba nastali situaciji. Že pripravljeno delavnico na temo Barve v umetnosti, za katero smo uporabili avtorske fotografije dijakinj in besedilo, ki ga je prispevala naša profesorica

fizike, smo spremenili v spletno igro Spomin (Memory). Objavili smo jo na spletni strani šole in ker je bilo besedilo v angleščini, so jo lahko igrali tudi vsi naši partnerji. V tem začetnem obdobju korone so bili brezplačno dostopni različni programi in en od teh nam je omogočil to spletno izvedbo.

Slike 2, 3 in 4

Prve tri prosojnice spletne igre Spomin, za katero so uporabljene avtorske fotografije dijakinj Gimnazije Moste.



Na uradni skupni spletni strani projekta smo vzpostavili blog. Zanj je koordinatorka pripravila prispevek o slovenskem impresionistu Matiji Jami, saj se je slikar rodil 4. januarja 1872 v Ljubljani, mi pa smo morali pripraviti prispevek za prve tri mesece leta 2020.

V nadaljevanju smo z našimi projektnimi partnerji izvedli kar šest spletnih srečanj za dijake in profesorje. Na prvem srečanju so si dijaki predstavili s pomočjo powerpoint predstavitev ali videoposnetkov svojo šolo, mesto in državo. Vsa naslednja srečanja pa so bila tematsko vezana na projekt. Vsako se je začelo z uvodnim strokovnim predavanjem na temo barve, sledile pa so delavnice, ki so se odvijale v virtualnih sobah, v njih pa so sodelovali naključno izbrani dijaki in učenci iz različnih držav in sodelovali pri reševanju zastavljenih problemskih vprašanj. Profesorji so delo koordinirali in sodelovali pri izpeljavi ustreznih zaključkov, ki so bili na koncu vsake delavnice predstavljeni celotnemu občinstvu. Koordinatorji pa so sodelovali na različnih spletnih konferencah (na Poljskem, v Sloveniji in v Španiji), kjer so predstavljali naše skupno delo na projektu. Tako so že na konferenci Eduvision v letu 2020 predstavljali »Nove ideje za Erasmus+«, v lanskem letu pa so koordinatorji projekta pripravili kar plenarno predavanje konference Eduvision. Vse te dejavnosti so potekale na daljavo, z uporabo različnih videokonferenčnih sistemov, predvsem Zooma in MS Teamsov.

Kljub temu, da nam je vsa ta tehnologija omogočila neprekinjeno delo na projektu na daljavo v času korone, pa je prispevala tudi spoznanje, da je za takšen projekt, kot je Erasmus+, ki ima posebno evropsko noto in naj bi prispeval k rasti evropske zavesti, zelo pomembno sodelovanje v živo. Še tako odličen videokonferenčni sistem namreč ne nadomesti stika v živo med dijaki, učenci in profesorji. Zato smo končno v letošnjem letu lahko naš projekt nadgradili s tremi srečanji dijakov in profesorjev in sicer v Jaenu v Španiji, v Lisboni na Portugalskem in v Klaštercu nad Ohri na Češkem.

Za srečanje v Jaenu je koordinatorka projekta pripravila uvodno plenarno predavanje o Barvi v umetnosti, ki ga je zaključila s kvizom Kahoot (<https://kahoot.it/>), ki je nadvse uporaben kot nova oblika preverjanja znanja v razredu pri praktično vse predmetih, tokrat pa je z njim preverila kar znanje vseh prisotnih. Naši dijaki so za konec pripravili delavnico Barvni sudoku.

Slika 5

Kahoot za predavanje o Barvi v umetnosti



Slika 6

Barvni sudoku



Na Portugalskem smo na znanstvenem sejmu predstavljali različne fizikalne eksperimente, pripravili pa smo tudi dve delavnici: matematično in logično. Vse naše predstavitve, eksperimenti, delavnice in predavanja so se povezovali na različne načine z barvo, ki je bila ves čas vodilni element našega projekta.

Za zaključno srečanje na Češkem smo naše pretežno znanstveno povezovanje z barvo obogatili še z angleško jezikovno delavnico o barvni idiomih.

Sliki 7 in 8

Delavnica The colour idioms – povezava angleščine in barve, kot posebna obogatitev projekta.



Seveda tak projekt ne more potekati brez evalvacije. Skupno spletno evalvacijo je tako po srečanju v Španiji in na koncu projekta izvedla glavna koordinatorska šola Colegio Pedro Poveda iz Jaena, v njej pa so sodelovali prav vsi dijaki in profesorji, ki so bili vključeni v projekt.

3. Zaključek

Življenje je nepredvidljivo, vendar pa lahko z iznajdljivostjo in vztrajnostjo najdemo ustrezne in originalne rešitve še tako zapletenega problema, kot je postalo življenje in sodelovanje v evropskih projektih v času korone. Z našimi projektnimi partnerji smo takoj od marca 2019 veliko sodelovali na daljavo (uporabljali smo predvsem platformo Zoom, občasno pa tudi MS Teams) in tako ohranjali naš projekt pri življenju. V času korone smo imeli kar šest spletnih srečanj dijakov in profesorjev, v preteklem šolskem letu pa smo to sodelovanje nadgradili s tremi izmenjavami, ki so potekale v živo. In tukaj lahko dodam nepreklicno

spoznanje, da nam je IKT tehnologija resnično omogočila, da smo sodelovali tudi v času, ko drugačni stiki niso bili mogoči, vendar pa še tako odlično pripravljena videokonferenca ne nadomesti stika v živo. Dijaki in profesorji, ki so se udeležili letošnjih izmenjav v živo, so namreč s svojimi kolegi ustvarili čisto drugačne in veliko bolj pristne vezi, kot je to možno izvesti preko spleta.

Vse dokumente in dejavnosti v okviru projekta si lahko ogledate na: <https://atelierforsteam2.colegiopedropoveda.org/>

4. Viri in literatura

Atherton, P. (2018). More than just a quiz – how kahoot! can help trainee teachers understand the learning process, *Theacher Education Advancement Network Journal*, vol.10(2), 29-39

Bawa, P. (2019). Using Kahoot to Inspire. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 373-390

Juteršek, M. (1997). *Matija Jama: življenje in delo*. Mladinska knjiga

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan

Žerovc, B. (2013). *Slovenski impresionisti*. Mladinska knjiga

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Irena Šterman je profesorica umetnostne zgodovine in literarna komparativistka. Je koordinatorka projekta Erasmus+ na Gimnaziji Moste, sicer pa deluje tudi kot zunanja sodelavka na Oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani za področje Didaktike umetnostne zgodovine.

Catchball – Vpliv sodelovanja v mednarodnih projektih na proces poučevanja in razvoj osebnosti učitelja oz. učenca

Catchball – The influence on Working together on International Projects in the Process of Teaching and in Development in Personalities of the Teacher or Student

Aljaž Igor Topole

*II. osnovna šola Celje
aljaz.topole@gmail.com*

Povzetek

Mednarodno sodelovanje je zelo učinkovit način, kako razširiti obzorja učencem. Šport predstavlja zelo dober primer, kako videti svet. Catchball je nov šport, ki se ga lahko z lahkoto naučijo učenci. Težava odbojke je težavnost in to predstavlja napredek v sami igri. Catchball ima isto igrišče in mrežo kot odbojka, vendar nekoliko drugačna pravila. Skozi vsa življenjska obdobja potrebujemo gibanje za socialni, emocionalni, motorični, morfološki, konativni in kognitivni razvoj. Šport predstavlja pomembno orodje za razvoj osebnosti otrok in njihovih sposobnosti ter lastnosti, sočasno pa pomembno izničuje vpliv na negativne trende, kot je sedentarni način življenja.

Ključne besede: catchball, Izrael, mednarodno sodelovanje, potovanje, šport.

Abstract

The modern sedentary lifestyle entails little to none movement, unhealthy eating, poor lifestyle choices and a lot of negative changes in our body, all of which consequently produce worse results on the physical education card. In my term paper I compared the results of physical education cards of pupils from II. Primary School Celje with pupils from Slovenian schools. The results have shown there is no certain rule that can tell us which class or gender is better than the Slovenian average.

Keywords: Catchball, international participation, Israel, sport, travel.

1. Uvod

Pred leti sta ravnatelj in njegov prijatelj iz športnih krogov sklenila, da bomo na naši šoli mednarodno sodelovali z izraelsko ligo catchballa. Gre za zelo podoben šport, kot je odbojka. Edina razlika je, da pri catchballu žogo podajamo in je ne odbijamo. Trenirali smo 2-krat na teden. Cilj je bil, da učenke uživajo v novem športu, se zabavajo, da bodo nekatere prvič potovale z letalom, mednarodno sodelovale z učenkami iz Izraela. Težava je bila, da smo morali v enem šolskem letu učenke naučiti dobro igrati, saj smo želeli, da bodo učenke konkurenčne na tekmi, ki se bo odvijala v Izraelu.

2. Catchball

Catchball je moštveni šport, ki izhaja iz odbojke, pri katerem je cilj žogo ujeti in vreči, medtem ko pri odbojki žogo odbijemo. Ta šport se je začel v Izraelu z namenom postati preprosta verzija odbojke za ženske. Trenutno je tam to eden najbolj popularnih športov pri ženskah. Pravila catchballa omogoča vadečim, da žogo ujamejo in jo vržejo, kar pomeni hitro učenje in igro za mlajše. Igra se igra znotraj dvoran na igrišču, ločenim z mrežo, z dvema ekipama po 6 igralcev na vsaki strani. Igralci so v sprednji in zadnji vrsti in imajo različne zadolžitve. Ekipa lahko menja igralce. Vsaka ekipa ima lahko tudi posebnega obrambnega igralca – »libero«. Ta je posebej zadolžen za obrambo pri servisih in pri pobiranju žog za blokom. Igra se začne s servisom, ki ga server izvaja z metom preko mreže na nasprotnikovo stran. Maksimalno trije igralci si lahko podajo žogo (Slika 1), preden gre preko mreže. Če žoga pade iz rok na tla, točko dobi nasprotna ekipa. Ekipi lahko tudi poskušata blokirati (Slika 2) nasprotnikovo žogo, ko gre preko mreže. Blok se ne šteje kot eden izmed treh kontaktov, ki jih ima na voljo ekipa, preden žogo vrže na drugo stran. Vsako igro ena ekipa dobi točko ne glede na to, kdo servira. Ekipa mora imeti enake drese, razen libero. Ko ekipa vzame točko nasprotni ekipi, se igralke zamenjajo v smeri urinega kazalca. Samo igralke v sprednji vrsti lahko blokirajo in izvajajo napadalni met (Slika 3). Igralke v zadnji vrsti ne smejo metati žoge preko mreže, če stopijo v cono sprednjih igralok. En set se igra do 25 točk. Zmaga ekipa, ki dobi dva seta. Tretji set se igra do 15 točk. Za zmago seta je potrebna minimalna razlika dveh točk (Wood, 2018).

Slika 1

Podaja žoge



Slika 2

Blok



Slika 3

Napadalni udarec



Catchball je relativno nov šport, ampak se zelo hitro širi. Tudi v Združenih državah Amerike, kjer se imenuje Newcomb Ball. Catchball je bil vključen tudi na prestižne igre Maccabiah, ki potekajo vsako leto v Izraelu (Wood, 2018).

2.1 Gibanje in šport

Kako lahko definiramo, kaj je dobra, kakovostna gibalna športna aktivnost, ki je osebi nujno potrebna za vsakdanje življenje, in katera je gibalna aktivnost, ki na drugi strani poruši ravnovesje znotraj potreb, ki jih ima človek po gibanju. Termin gibalna/športna aktivnost je splošni izraz, ki se kaže v večji energijski porabi, v primerjavi z mirovanjem. Termin »šport« se v večini primerov (nepravilno) uporablja namesto gibalne/športne aktivnosti, ki predstavlja sestavljeno in strukturirano gibalno/športno aktivnost. Cilj športa je ohranjanje in razvijanje motorične učinkovitosti in na koncu doseči boljši športni rezultat (Pišot, 2004).

Znanstveniki se sprašujejo, ali je nova potreba sedečega človeka, ki je sposoben hitrega razmišljanja in delovanja v zaprtih prostorih pred računalniki in z miško v roki. Težava je, da se ne moremo tako hitro prilagoditi hitremu razvoju informacijskih tehnologij. Verjeto bodo tudi posledice. Kakovost življenja se odraža na telesni in duševni ravni, kakovosti delovanja in učinkovitosti našega organizma. Pomembno je vedeti, da so gibalne kompetence eden od glavnih faktorjev pri ohranjanju zdravja, kar je bilo tudi večkrat dokazano (Pišot idr., 2010).

V današnjem času postaja gibanje manj pomemben dejavnik človekovega vsakdanjika, tako danes pri vsakodnevnih opravilih ne potrebujemo skoraj nobenega navora več. Evolucija v modernih tehnologijah nam je življenje znatno olajšala na področju fizičnega navora. Današnji način življenja postaja vse bolj sedentarni oziroma sedeč. Pomanjkanje zadostne količine gibanja (tako imenovani hipokinetični pogoji) vodi v kronične nenalezljive bolezni, ki so danes največji razlog umrljivosti (Pišot idr., 2009).

Gibanje je osnovna sestavina športa, saj brez gibanja ni šport. Vendar vsaka gibalna aktivnost še ne predstavlja športa. Pravilni termin bi bil gibalna aktivnost (Hosta, 2007).

Skozi vsa življenjska obdobja potrebujemo gibalne spodbude, saj so naša najboljša naložba za zdrav in gibalno aktiven način življenja v kasnejših letih. Gibalna oziroma športna aktivnost pomeni zdravje in s tem predstavlja ravnovesje, ki je naš cilj, vendar je vsak posameznik drugačen in ima drugačne specifične potrebe, probleme in svoje ravnovesje. Otrok, ki se bo že v otroštvu ukvarjal s športom, bo lažje prenesel gibalne kompetence v pozno starost. Pasiven življenjski slog lahko vpliva na nekatere ključne odločitve v življenju, kot so izbira partnerja, rojstvo otrok, ustvarjanje kariere in druge življenjske izbire. Nekdo, ki bo gibalno aktiven vse življenje, bo imel bistveno višje sposobnosti v zrelejšem obdobju, s tem pa bo samostojno in samozavestno ohranjal gibalne vzorce. Poškodbe in bolezenska stanja v zrelejših letih so velikokrat posledica, ki so izzvana iz živčno-mišične neučinkovitosti ali bolezenskega stanja, se razvijajo s starostjo in so pogost razlog umrljivosti v starosti (Pišot idr., 2010).

Za mladostnike in otroke je gibanje nujnega pomena za njihov razvoj telesa, kosti, mišice, razvoj motoričnih in finomotoričnih sposobnosti, na emocije, na zadovoljstvo telesnega izgleda, samopodobo, samozavest in samostojnost. Prav tako šport vpliva na splošno dobro počutje ter zdravje otrok in mladostnikov. Velika verjetnost je, da bodo otroci, ki se bodo gibali, prenesli te vzorce v poznejše življenjsko obdobje (Haug, 2008).

Svetovna zdravstvena organizacija (SZO) meni, da bi imela vadba pozitivne učinke na otroke, če bi pomenila vsak dan minimalno 60 minut zmerne do intenzivne gibalne aktivnosti (WHO, 2010). Tem smernicam v povprečju sledi le slabih 40 % slovenskih otrok in mladostnikov, starih 11, 13 in 15 let. 15 let nazaj je 45 % otrok sledilo tem smernicam. Tako opazamo upad telesne dejavnosti. Na fizično telesno dejavnost večinoma vplivajo spol, starost, socialno-ekonomski status in družbeno okolje. V večini so fantje telesno bolj dejavni kot dekleta in 11-letniki bolj kot 15-letniki. Leta 2006 je bilo aktivnih skoraj 46 % fantov ter le tretjina deklet, v povprečju aktivnih 60 minut na dan 5 ali več dni v tednu. Večji delež otrok se giba, če prihajajo iz višjega socialnega statusa. Tisti, ki se najmanj gibajo, so otroci, ki prihajajo iz družin z nizkim socialnim statusom (Jeriček idr., 2007).

Upad gibalnih sposobnosti pri otrocih in mladostnikih je posledica zmanjšanja gibanja. Vse to ima negativne posledice na negativni trend sprememb telesnih značilnosti, ki se kaže pri povečanju telesne teže in podkožnega maščevja (Star, Strel in Kovač, 2010). Hkrati se povečuje sedentarni način življenja. V povprečju mladostniki v osnovni šoli in doma na dan preživijo kar 9 ur na stolu. Prav tako prosti čas pogosto preživijo pasivno pred računalnikom oziroma televizijo (Završnik in Pišot, 2005).

2.2 Mednarodno sodelovanje

Hitre spremembe sodobnega sveta so človeka pripeljale do tega, da se mu zna čim hitreje prilagoditi. Vsaka pedagoška ustanova ima strateške cilje, kjer je pomembna internacionalizacija, saj sta tako vstop v mednarodno okolje kot tudi prenos dobrih praks pomembna faktorja pri izboljšanju le-te.

V šoli je bila zaznana potreba po mednarodnem sodelovanju. Učenci niso imeli dovolj specifičnega znanja, predvsem angleškega jezika.

2.3 Potovanje

Potovanje se je začelo s kombijem iz Celja do Budimpešte, kjer smo z letalom poleteli do mednarodnega letališča Ben Gurion v Izraelu. Sledila sta dva dneva, ko smo si ogledovali znamenitosti, kot so mesta Jeruzalem, Tel Aviv, Tiberias in Netanya. V slednjem smo tudi spali. Prvi dan smo zvečer imeli mednarodno druženje z otroki iz Izraela in Finske. Vse to je prispevalo k mednarodnemu sodelovanju.

Na spodnji povezavi so posnetki našega potovanja:

- <https://www.youtube.com/watch?v=x18pO-utyPk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=sagf1Cuv-0A>

2.4 Razvoj osebnosti

Zelo pomemben razvoj osebnosti otroka je povezan s kakovostno športno vzgojo (Pišot, 2000). Socialno, emocionalno, motorično, morfološko, konativno in kognitivno področje razvoja so tesno povezani med seboj; razvoj in s tem povezane spremembe enega pa vplivajo tudi na formiranje in preobrazbo drugih. Telesna dejavnost učencev ima v tem šolskem obdobju velik pomen, ker omogoča vključevanje vseh področij otrokovega izražanja – od motoričnega, kognitivnega, konativnega pa do čustveno-socialnega (Pišot, 2000). Okolje predstavlja veliko impulzov in je zelo pomemben dejavnik v zgodnjem otroštvu (do 5. leta). Pomanjkanje kompetenc in izkušenj lahko negativno vpliva oziroma upočasni tako motorični kot intelektualni razvoj mladostnika. Otroštvo in mladost sta torej odločilna za oblikovanje podobe odrasle osebe.

3. Zaključek

Pomembno in ključno je, da je mednarodno sodelovanje ciljno vpeto v razvojni načrt šole. Otroke bomo opolnomočili z medkulturnimi kompetencami, če jim bomo za zgled. S tem ko otroci mednarodno sodelujejo, krepijo klimo in kulturo v organizaciji, spodbujajo in razvijajo strpnost, odprtost, kritično mišljenje, medkulturni dialog in enakost. Ko sodelujejo na mednarodnih aktivnostih in programih, dvigujejo kakovost izobraževanja in dela šole ter usposobljenosti strokovnega osebja. Otroci in mladostniki imajo pozitiven odnos do gibanja. Predstavlja jim dejavnost, pri kateri se družijo, zabavajo, veselijo, sprostijo in dobro počutijo. To naj bi bili glavni vzroki, zakaj se otroci vključujejo v šport. Pomembno jim je postalo tudi zdravje, zapolnitev svojega prostega časa in izogibanje brezdjelju. Vse več otrok se za gibanje odloči tudi zaradi lepe postave in kondicije. Punce bi rade bile lepe, fantje pa močni. Otroci z boljšimi gibalnimi kompetencami se raje gibajo kot otroci, ki so manj sposobni in imajo slabše izkušnje s športom. Posledično je tudi njihov odnos do športa odklonilen. Delo za šolo in naloge imajo velik vpliv na to, da otroci prenehajo oziroma zmanjšajo športno udejstvovanje.

4. Viri

- Haug, E. (2008). Multilevel correlates of physical activity in the school setting. Norway: University of Bergen, Faculty of Psychology, Research Centre for Health Promotion.
- Hosta, M. (2007). *Etika športa: Manifest za 21. stoletje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Jeriček, H., Lavtar D. in Pokrajac (2007). *Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Pišot, R. (2000). *Didaktika gibalno/športne vzgoje v funkciji celostnega razvoja otroka*. V Zbornik 1. mednarodnega posveta Otrok v gibanju (str. 75-85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pišot, R. (2004). *Vloga in pomen gibalne/športne dejavnosti v šolskem obdobju*. Zdrava šola (2004).
- Pišot, R., Dolenc, P. in Šimunič, B. (2009). *Effects of complete physical inactivity on human organism psychical health and well-being in healthy young subjects*. Češka: University of South Bohemia. Health education and quality of life. Ed. Vendula Šerá. Hluboká nad Vltavou, České Budějovice.
- Pišot, R., Plevnik in M., Šimunič, B. (2010). *Gibalna/športna dejavnost kot dejavnik trajnostnega razvoja in kakovosti življenja sodobnega človeka: pozni ukrepi zgodnjih opozoril*, v Matjaž Duh. (ur.), *Okolje kot edukacijska vrednota: znanstvena monografija*, Maribor, RIS Dvorec Rakičan, 2010, 105–121.
- Starc, G., Strel, J. in Kovač, M. (2010). *Telesni in gibalni razvoj slovenskih otrok in mladine v številkah: Šolsko leto 2007/2008*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*.
- Wood, R. (2018). "About Catchball.". Topend Sports Website, September 2018, <https://www.topendsports.com/sport/list/catchball.htm>, pridobljen 19. 9. 2022.
- Završnik, J. in Pišot, R. (ur.) (2005). *Gibalna/športna aktivnost za zdravje mladostnikov*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.

Kratka predstavitev avtorja

Aljaž Igor Topole je učitelj športne vzgoje. Že celo življenje se ukvarja s športom. Njegov moto v življenju: »Šport navdihuje življenje.« Ima nekaj licenc: učitelj smučanja 2, kondicijski trener, fitnes trener, vaditelj atletike, gimnastike, košarke, rokometu, nogometu, učitelj plavanja. Uči na II. osnovni šoli Celje. Meni, da je šolski projekt catchball njegovo področje, saj rad potuje in se ukvarja s športom.

Mobilnost dijakov ter osebja v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Mobility of Students and Staff in Vocational Education

Marko Janžič

*III. gimnazija Maribor
marko.janzic@tretja.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljena mobilnost v tujini, kjer so dijakinje v švedskih vrtcih opravljale praktično usposabljanje z delom. Prispevek podrobneje obravnava pristope švedskih vzgojiteljev in njihove učne ure ter izkušnje dijakinj, ki so se mobilnosti udeležile. Dodani so tudi vtisi posameznih dijakinj na mobilnosti.

Ključne besede: Erasmus+, mobilnost dijakov, praktično usposabljanje v vrtcih, predšolska vzgoja.

Abstract

The paper discusses mobility abroad, where students in Swedish kindergartens have been training with work. The paper deals in more detail with the approaches of Swedish educators and their lessons and the experience of the students who attended the mobility. Impressions of individual students on mobility are also added.

Keywords: Erasmus+, pre-school education, student mobility, traineeship in nurseries.

1. Uvod

Na III. gimnaziji Maribor se izvajajo trije programi srednješolskega izobraževanja: splošna gimnazija, gimnazija – športni oddelek in predšolska vzgoja. Program predšolske vzgoje traja štiri leta, ob zaključku programa dijaki pridobijo naziv vzgojitelj predšolskih otrok. Izobraževanje poteka v okviru splošno izobraževalnih predmetov, strokovnih modulov, praktičnega pouka v okviru interesnih dejavnosti in praktičnega usposabljanja z delom pri delodajalcu. V našem primeru so to vrtci. Dijaki tako praktično uporabijo v šoli pridobljena znanja, spretnosti, veščine in delovne navade ter jih nadgradijo. S pridobljeno izobrazbo se lahko zaposlijo na delovno mesto pomočnika vzgojitelja predšolskih otrok.

Akreditacijo Erasmus+ (2022) je III. gimnazija Maribor pridobila na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Cilji šole so predvsem izboljšati in povečati obseg mobilnosti, kar bo vplivalo na prenos dobrih praks v pouk in na razvoj inovativne prakse s poudarkom na praktičnem pouku v šoli.

V sklopu projekta Erasmus+ se je skupina dijakinj in profesorjev III. gimnazije Maribor odpravila na Švedsko, da bi spoznali delo v tamkajšnjih vrtcih (Early childhood education and

care, 2022). Različno znanje so pridobivali z obiskovanjem vrtcev, kjer so sodelovali v pedagoškem procesu.

Slika 1

Ustvarjalni prostor



Ustvarjalni prostor v enem izmed obiskanih vrtcev

2. Potek in vsebina izmenjave

Dijakinje, ki so se udeležile izmenjave, obiskujejo četrti letnik III. gimnazije Maribor, program predšolska vzgoja. Dva profesorja sta spremljala osem dijakinj. Namen izmenjave je bil sodelovanje pri vzgoji švedskih otrok. S tem so dijakinje opravile tudi del redne prakse. V štirinajstih dneh so obiskale različne vrtce v mestu Malmö (slika 1,4).

Na uvodnem sestanku s koordinatorico programa na Švedskem smo se dogovorili, kje in kako bodo dijakinje izvajale prakso. Pregledali smo seznam vrtcev ter naredili terminske razporeditve. Razlika med preteklimi izkušnjami z izmenjav na Irskem in Poljskem je v tem, da so v tem primeru dijakinje krožile med različnimi vrtni, v preteklosti pa so bili celotno časovno obdobje izmenjave samo v enem.

Koordinatorica in sodelavec sta pripravila praktični prikaz učne ure. Predstavila sta namen in cilje, nato pa uro izvedla. Tema je bila prihod na Švedsko in prvi vtisi o tej deželi. Sodelavec je vprašal dijakinje, kakšni so njihovi prvi vtisi in izkušnje. Pridobljeni odgovori so bili po zanimivem vrstnem redu zapisani na tablo. Na koncu je bila predstavljena »princesa« (slika 2). Govor pomočnika se je umiril in s prilagojeno glasnostjo je začel govoriti o svoji »princesi«. Najprej je dvignil kovček, v katerem spi in poprosil, da se jo nežno zbudi, da bo voljna sodelovati pri uri. Počasi je odpiral zadrgo, da je ne bi nepričakovano zbudil, in k sodelovanju povabil vse zbrane. Ko je odprl zadrgo do konca, jo je pobožal in z nežnim glasom poklical po imenu. Ko je menil, da je budna, jo je vzel iz kovčka in jo pokazal. Z njo se je pogovarjal ter razložil, kdo vse je zbran in s kakšnim namenom. Vprašal jo je, ali bo sodelovala pri zgodbi. Ko je »dobil« pritrden odgovor, jo je prijel v roke in skupaj sta zaigrala melodijo. Tako je s kitaro ustvaril spremljavo, ki je bila podlaga za pesem. Nato je zapel pesem z besedami, ki so bile napisane na tabli. Ko je končal, se je zahvalil svoji »princesi« in jo ponovno vrnil v njen

spanec. Njegova »princesa« je bila kitara. V nadaljevanju je razložil, kako se ura nadaljuje v praksi, torej v vrtcu. Pesem kasneje tudi posnamejo in jo večkrat predvajajo, da se jo otroci naučijo. To je lep prikaz, kako otroci sami ustvarijo pesem ob pomoči vzgojitelja ter sodelujejo pri snemanju. V različnih vrtcih nastajajo različne pesmi po tematikah, ki jih obravnavajo. Dijakinjam se je ura zdela poučna in so bile vesele takšne izkušnje.

Slika 2

Učna ura



Praktični prikaz učne ure v vrtcu

Naslednji dan so se dijakinje same ali v spremstvu profesorjev odpravile do vrtcev. Spremnstvo s profesorjem je bilo samo za preverjanje, ali so usvojile aplikacijo, s katero so morale same poiskati javni prevoz do izbranih vrtcev. Dijakinje so vrtce obiskovale v manjših skupinah (po dve ali tri) ter jih vsak dan zamenjale. Prisotne so bile od osme ure zjutraj do četrte ure popoldan, vmes pa so imele uro odmora za kosilo. Po prihodu v vrtce so se najprej predstavile, nato pa so bile dodeljene določenim skupinam. Največkrat so bile pri drugi ali tretji starostni skupini. V skupine so bile razdeljene posamezno, včasih pa tudi v paru, odvisno od vrtca. Sprva so zgolj opazovale, nato pa so se vključile v pedagoški proces. S tem so dobile vpogled v delo različnih vrtcev ter si ustvarile celovito sliko o poteku programa v švedskih vrtcih.

Po koncu dneva je sledila evalvacija s profesorjema. Dijakinje so izmenjale izkušnje in pridobljena znanja.

Opazile so zanimive pristope pri delitvi obroka. V nekaterih vrtcih najprej razdelijo pribor in krožnike nato se usedejo za mizo in vzgojitelji razdelijo hrano. Ko jo otrok dobi, sme jesti. Pri drugih so opazili, da razdelijo krožnike s hrano in šele na koncu dobijo pribor, da začnejo jesti. Ko otroci pojedjo, sami odnesejo krožnike. Če hrano pustijo, jo sami odvržejo v biološke odpadke. Nato krožnik in pribor sperejo ter ju odložijo na voziček.

Pri prihajanju otrok v vrtce so vzgojitelji uporabljali mobilne telefone. To so službeni telefoni, ker osebnih ne smejo uporabljati. Na njih imajo naloženo aplikacijo za preverjanje prisotnosti, da lahko starši spremljajo otroka. V primeru, da se odpravijo na aktivnosti izven vrtca, starši vidijo, da je otrok na drugi lokaciji. Prav tako tudi ostali vzgojitelji vedo, koliko

otrok je prisotnih v celem vrtcu, koliko v njegovi skupini in kateri so odsotni. Na te telefone lahko starši sporočajo kasnejši приход, odhod ali odsotnost otroka.

Pri različnih aktivnostih so opazile, kako se otroci hitro posedejo v krog, ne glede na starostno skupino. V nekaterih učilnicah imajo preproge v obliki kroga (slika 3). Na takšen način se naučijo sedenja v krogu. Pri eni izmed aktivnosti so v krogu skupaj z vzgojiteljem izbirali aktivnost, ki bo sledila po kosilu. Vzgojitelj je prinesel različne rekvizite. Skupaj so spregovorili o vsakem rekvizitu. Po končanem pogovoru z najmlajšimi je sledilo glasovanje. Glasovali so na način, da so pred rekvizit položili palico. Rekvizit, ki je zbral največ palic, je zmagal in so ga kasneje uporabili za globlje preučevanje in raziskovanje.

Slika 3

Učni prostor



Prostor za pogovor in načrtovanje

Slika 4

Igralnica



Prostor za ustvarjanje

3. Vrtec na prostem

Dijakinje so na praktičnem usposabljanju v vrtcih na Švedskem ugotovile, da otroci ogromno časa preživijo na prostem, ne glede na vremenske razmere. V nekaterih vrtcih določene skupine tudi spijo na prostem.

Vsaka dijakinja je obiskala tudi poseben kraj, t.i. vrtec na prostem, kjer se vse aktivnosti dogajajo zunaj (slika 5,6,7). Sem prihajajo skupine iz različnih vrtcev, za to je potrebna prijava in rezervacija za cel dan. Pripeljejo se s posebnim avtobusom (slika 8,9). Zunaj jih pričaka gospa, ki poskrbi za vsebinski del dneva. Najprej jih povabi na poseben prostor, kjer ima pripravljene pripomočke, s katerimi jih popelje v uvod in raziskovanje. Tako spoznavajo, kaj vse lahko najdejo v naravi in na tem mestu. Gospa jim predstavi različne žuželke, ki jih lahko v živo opazujejo in se jih dotikajo. Spoznavajo rastline in njihove sadike, ki jih lahko tudi otipajo, povohajo in okusijo. V nadaljevanju si vsi skupaj skozi zanimivo pripovedovanje ogledajo celoten vrt oziroma okolico. Tako najdejo bencinsko črpalko z avtobusom in avtom, kuhinjo na prostem, dom čarovnic, nihalko, poseben tunel, ustvarjalni rastlinjak in veliko jedilnico. Po ogledu sledi kosilo, ki ga pojedjo v jedilnici na prostem. Kosilo si skupina pripelje s seboj.

Sledi risanje v rastlinjaku, kjer so postavljena različna slikarska stojala. Ko končajo z ustvarjanjem, vzgojiteljice izobesijo slike, da se posušijo, in jih lahko otroci po končanem

dnevu odnesejo s seboj. Sledi splošno raziskovanje vrta in preizkušanje rekvizitov. Vzgojitelji nadzorujejo, opazujejo in spodbujajo.

Slika 5

Ustvarjalni rastlinjak



Likovni rekviziti v rastlinjaku

Slika 6

Bencinska črpalka



Iz uporabljenih predmetov narejen avtobus in bencinska črpalka

Slika 7

Kuhinja



Kotiček kuhinje in jedilnice na prostem

Slika 8

Prilagojen avtobus



V preteklosti so ga uporabljali za potujoči vrtec

Slika 9

Notranjost avtobusa



Prilagoditve na avtobusu

4. Spoznanja

Dijakinje so ugotovile, da je na Švedskem najpomembnejši otrok in njegov razvoj. Tako kot večina sodobnih konceptov predšolske vzgoje posebej poudarja otroka kot središče oz. izhodišče vzgojnega dela v vrtcu in v tem kontekstu razvojno ustrezne programe oz. kurikule

(Kroflič idr., 2001). V slovenskem *Kurikulumu za vrtce* (2008) je zapisano, da je otroška igra tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja svoje vpetosti v t. i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju. Švedski vzgojitelji so zelo dobri opazovalci, ki skozi delo in igro poskušajo razbrati otrokove želje in potrebe. K temu stremijo tudi takrat, ko pripravljajo svoje učne ure in potek dneva. V vrtcih najprej na začetku dneva skupaj z otroci ustvarijo urnik. Tako na določeno tablo prilepijo sličice, ki kažejo, kako si bodo določene aktivnosti sledile. Poleg sličic so zapisani tudi znaki za znakovni jezik (slika 10, 11). V Sloveniji je pomemben dnevni red saj omogoča normalen telesni razvoj, ker določa menjavanje aktivnosti, čas hranjenja, počitka, bivanja na prostem, itd. Pospesuje duševni razvoj, ker otroka spodbuja raznovrstnim aktivnostim. Omogoča zdravo življenje v večjem kolektivu, ker poskrbi, da je življenje posameznika urejeno (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2020).

Slika 10

Sadje



Znakovni jezik sadja

Slika 11

Barve



Znakovni jezik barv

4.1 Vtisi dijakinj z mobilnosti na Švedskem

»Mobilnost na Švedsko bi opisala kot nepozabno izkušnjo. Tukaj sem spoznala, da je vredno videti način dela po svetu še drugje, saj opaziš razlike na vsakem koraku. Čeprav se nekatere stvari zdijo na prvi pogled nenavadne, moraš samo pogledati iz drugega zornega kota in vse se poveže v razumljivo celoto. Zelo sem vesela, da sem bila del te ekipe, s katero smo zelo dobro

sodelovali in se povezali med seboj. Te trenutke si bom zapomnila zavedno, saj so res neprecenljivi in nepozabni.«

Evelin

»Moja izkušnja z mobilnostjo je bila, kot sem tudi predvidevala, nepozabna. V kratkem času sem spoznala veliko novih ljudi, spoznala še druge pristope dela, ki jih uporabljajo v vrtcih ter se ob tem še naučila nekaj o sebi. Čas na Švedskem je minil, kot bi trenil, ob hitrem tempu dela v tamkajšnjih vrtcih, spoznavanju kulture in učenju pristopov, ki nam bodo v nadaljevanju naše poti prišli prav.«

Tjaša

5. Literatura in viri

Akreditacija Erasmus – III. gimnazija Maribor (arnes.si) (pridobljeno dne 6. 10. 2022)

Early childhood education and care | Eurydice (europa.eu) (pridobljeno dne 6. 10. 2022)

Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Denac, O., Vrlič, T., Krnel, D., Japelj Pavešić, B. (2001). *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Založba Obzorja.

Kurikulum za vrtce. (2008). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Lepičnik Vodopivec, J., Hmelak, M. (2020). *Dnevna rutina v vrtcu in njen pomen za razvoj predšolskega otroka*. Založba Univerze na Primorskem.

Slike 1-11. Lastni arhiv.

Kratka predstavitev avtorja

Marko Janžič je profesor športne vzgoje na III. gimnaziji Maribor. V programu predšolska vzgoja poučuje predmet Ustvarjalno izražanje – ples.

Stari Egipt – projektno delo v prvem triletju osnovne šole

Ancient Egypt – Project Work in the First Years of Elementary School

Mateja Petan

Osnovna šola Polje
mateja.petan@ospolje.si

Povzetek

Stare civilizacije so zanimivo področje raziskovanja tako za otroke kot tudi za odrasle. Predstavljajo kompleksnejšo učno temo, ki je ni mogoče raziskovati le znotraj enega učnega predmeta pač pa le z medpredmetnim povezovanjem. V prispevku smo definirali projektno učno delo in predstavili izvedbo projektne učne dela s tematiko Starega Egipta, ki smo jo izpeljali skupaj z drugošolci. Izvedba je predstavljena po posameznih korakih projektne učne dela. Ugotovili smo, da je takšno učno delo visoko motivacijsko, pomnjenje je lažje in trajnejše, razvijajo pa se tudi socialne veščine.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, projektno učenje, skupinsko delo, Stari Egipt, vzgojno-izobraževalni proces.

Abstract

Ancient civilizations are an interesting area of research for both children and adults. They represent a more complex learning topic, which cannot be explored only within one learning subject, but only through cross-curricular connections. In the contribution, we defined the project learning work and presented the implementation of the project learning work with the theme of Ancient Egypt, which we carried out together with second-graders. The implementation is presented according to the steps of the project work. We have found that such learning work is highly motivating, memorization is easier and more permanent, and social skills are also developed.

Keywords: Ancient Egypt, Cross-Curricular Integration, educational process, nature study, project learning, teamwork.

1. Uvod

Pri časovnem, vsebinskem načrtovanju in organizaciji pedagoškega procesa učitelji kot glavno vodilo uporabljamo učne in letne delovne načrte. Nemalokrat pa se zgodi, da nas trenutne situacije, vedoželjnost otrok peljejo tudi izven okvirjev. Kot rešitev se ponuja projektno učno delo, ki je usmerjeno h kompleksnejšim učnim temam, ki jih praviloma ni mogoče obravnati v okviru posameznih učnih predmetov, pač pa samo z medpredmetnim povezovanjem. V članku bom skušala prikazati doprinos projektne učne dela in vključevanje le tega v redni šolski program skozi spoznavanje civilizacije Starega Egipta v drugem razredu osnovne šole.

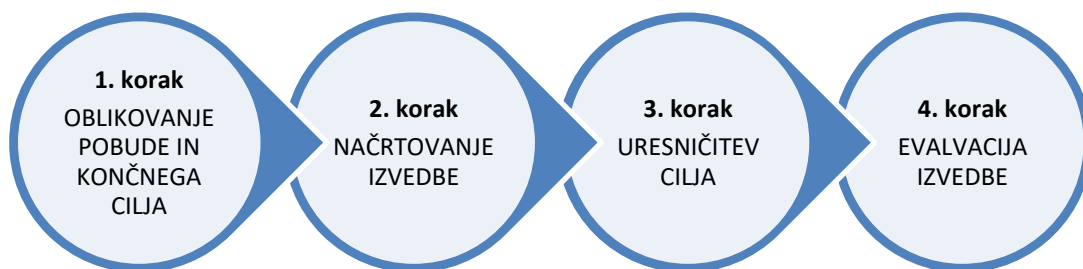
2. Teoretična izhodišča

V pedagoški literaturi lahko zasledimo več sinonimov projektnega dela – projektno učno delo, projektna metoda. Termin definira metodični postopek in način dela, s katerim se udeleženci učijo razmišljati in delati projektno ter pridobivajo spretnosti, potrebne za tovrstno delo (Novak, Glogavec in Žužek, 2009). Pri projektnem delu fazam projekta (oblikovanje pobude in končnega cilja, načrtovanje izvedbe, uresničitev cilja) sledi še evalvacija, ki vključuje analizo in oceno celotne izvedbe in poteka projekta. Kranjčan (2016) izpostavlja, da predstavljanje, snovanje, načrtovanje idr. še ni projekt, temveč zgolj projekcija. Razliko predstavlja njen produkt.

Novak, Glogavec in Žužek (2009) opredeljujejo štiri korake izvedbe projektnega dela, ki so prikazani v Shemi 1.

Shema 1

Koraki izvedbe projektnega dela



Vsebina projektnega dela je tematsko zaokrožena. Pri izbiri tem nas vodi v prvi meri interes učencev ter možnost vključevanja vsebin v učni načrt. Učitelj vodi učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki so jih skupaj oblikovali v prvem koraku. Naloga učitelja je, da učence spodbuja, usmerja in jim pomaga pri izvajanju aktivnosti, katere so prevzeli in so zanje zadolženi. Ob tem se učenci samostojno učijo, opazujejo pojav, zbirajo podatke, raziskujejo ipd.

Pri izvajanju projektnega dela se je potrebno držati enajstih načel (Novak, Glogavec in Žužek, 2009) - ciljna usmerjenost, tematsko problemski pristop, življenjskost, odprtost in prožnost, načrtnost, spoštovanje razvojnih in individualnih razlik med udeleženci, spodbujevalni stil dela, poudarek na aktivnem sodelovanju učencev, sinergija, usmerjenost k procesu izvedbe projekta in vpliv na celostni osebnosti razvoj posameznika. Za uspešno izvajanje projekta je pomembno vzdušje, v katerem projekt poteka (Kranjčan, 2016).

Projektno delo prinaša poleg pridobljenega in trajnejšega znanja veliko dodane vrednosti k pedagoškemu procesu. Proaktivno vpliva na razvoj socialnih veščin, izboljšujejo se medsebojni odnosi, samozavest učencev. Učitelj lahko bolje spoznava učence, laže se jim približa, kontakti

so pogostejši in prijetnejši. Sentočnik (2015) hkrati poudarja, da imajo učitelji ključno vlogo pri razvijanju kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti oziroma posameznikove zmožnosti uresničevanja lastnih zamisli. Podjeten posameznik potrebuje tudi znanja, kot sta npr. načrtovanje in izpeljava projektov, pa tudi disciplinarna in interdisciplinarna znanja, ki jih potrebuje za opredelitev in uresničitev zamisli.

3. Medpredmetno povezovanje

Ena od osnovnih značilnosti projektnega dela je njegova usmerjenost h kompleksnejšim temam. Novak (1990) pojasni, da si nalogo zastavimo v obliki problema, ki ga skušamo rešiti in izpeljati do konkretnega izdelka. Izbrana vsebina je običajno tematsko zaokrožena. Od udeležencev zahteva znanje in veščine iz različnih strokovnih področji in zato aktivnosti ni mogoče izvajati le znotraj enega učnega predmeta, temveč s povezovanjem vsebin iz več učnih predmetov, ki pa naj bodo med seboj v čim bolj enakovrednem položaju.

V učnem načrtu učnega predmeta spoznavanje okolja je zapisano, da predmet zajema nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta. Predznanje, ki nastaja iz neposrednih izkušenj v okolju ali prek medijev, se oblikuje, razširja in pogloblja. Vse to je zajeto pri projektnem učnem delu. Pestrost vsebin omogoča povezovanje z drugimi učnimi predmeti. Med operativnimi cilji je v učnem načrtu med drugim zapisano, da znajo opisati časovni potek pojavov, časovno zaporedje ponazarjajo s časovnim trakom in spoznavajo vidike življenja ljudi v preteklosti in danes.

Znotraj projektnega dela zajamemo in uresničujemo tudi cilje likovne umetnosti (slikanje) in slovenščine (povzemanje teme, samostojno zapisovanje krajših povzetkov).

4. Projekt Stari Egipt

Z učenci tedensko skupaj obiščemo bogato založeno šolsko knjižnico. Med brskanjem po knjižnih policah so drugošolci našli tudi knjige o Starem Egiptu, antični Grčiji, Rimljanih idr. Pokazali so veliko zanimanja med listanjem knjig. Odločila sem se, da se lotimo projektnega dela in raziščemo eno od starih civilizacij. Projektnega dela smo se lotili po korakih, ki so zanj značilni.

4.1 Oblikovanje pobude in končnega cilja

Najprej smo morali izbrati temo projektnega dela. Učenci so nanizali različne predloge, ki sem jih sproti zapisala na tablo. Vsako civilizacijo sem opisala s ključnimi značilnostmi, tako da so si lahko lažje predstavljali, kaj bomo raziskovali. Hkrati je motiviralo tudi tiste učence, ki jih stare civilizacije v knjižnici še niso zanimale. Sledilo je glasovanje in dobili smo temo našega projektnega dela - Stari Egipt.

Odločili smo se, da bomo raziskovali različno literaturo, oblikovali plakate in rezultate našega dela prikazali kot razstavo na hodniku pred učilnico.

4.2 Načrtovanje izvedbe

Za samo izvedbo projektnega dela je bistveno, da se jo ustrezno načrtuje. Naša prva naloga je bila, da pridobimo čim več informacij o Starem Egiptu in se šele nato odločimo, katere teme bomo vključili in kako sploh bomo izpeljali projekt. Dva učenca sta prejela nalogo, da si v šolski knjižnici izposodita ustrezne knjige. Ogledali smo si tudi nekaj krajših posnetkov na internetu in izbrali področja, ki so nas nagovorila: faraoni, sarkofagi, piramide, nakit, denar, mumifikacija, bogastvo grobnik, Tutankamon, Kleopatra, hieroglifi, reka Nil in bogovi. Odločili smo se, da bodo učenci v manjših skupinah raziskali in prebrali gradivo, izluščili bistvo in nato oblikovali samostojne plakate. V eni izmed knjig smo videli tudi čudovite ilustracije in fotografije sarkofagov, zaradi katerih smo se odločili, da bomo projekt izvajali tudi pri pouku likovne umetnosti in naslikali sarkofage v naravni velikosti.

4.3 Uresničitev cilja

Učenci so se branja knjig lotili z vso resnostjo in zavzetostjo. Ker smo bili omejeni s številom samih knjig, so računalniško spretnejši učenci iskali informacije tudi na spletu. Dobili so navodila, kako oblikovati plakat. Na risalni list (ali dva) so morali najprej zapisati velik naslov, nato pa izpisati pomembnejše podatke, ki so bili vezani na temo njihove skupine. Učenci so si znotraj skupine razdelili vloge. Boljši pisci so pisali, narekovali pa so jim ostali. Likovno nadarjeni učenci so poleg narisali ilustracije. Nekaj učencev se je odločilo, da bo poleg besedila prilepilo raje ustrezne slike, ki smo jih našli na spletu. Nastali so odlični plakati (Slika 1).

Slika 1

Razstava plakatov



Velik izziv pa so nam predstavljali sarkofagi. Ogleдали smo si različne slike sarkofagov v knjigah in na spletu ter se nato razdelili v skupine. Učenci so dobili le navodilo, naj upoštevajo realno velikost in okrasitve, ki so bile značilne za tisti čas. Najprej so zarisali s svinčnikom okvirno obliko in nato nadaljevali s tempera barvicami ter dodajali tudi detajle. Prikaz dela je razviden na Sliki 2.

Slika 2

Slikanje sarkofagov



4.4 Evalvacija izvedbe

Ko so bili plakati in sarkofagi končani, smo jih razstavili na hodnik (Slika 3). Učenci so bili s svojimi izdelki zadovoljni. Ponosno so jih pokazali staršem ob odhodu domov in na razstavo povabili tudi ostale učence šole. V večini so sporočali, da jim je bil takšen način dela všeč.

Slika 3

Razstava projektnega dela na šolskem hodniku



5. Zaključek

Stare civilizacije so učencem zanimive, saj jim predstavlja čas, ki je tako zelo drugačen, fiktiven. Pomembno je, da učitelji vključujemo v učno delo tudi vsebine, ki sicer niso del učnega načrta. Projektno delo je način, ki je otrokom blizu, jim omogoča ustvarjalnost, hkrati pa se ob tem ogromno naučijo. Pri izbiri projektov kot pedagoginja želim pozitivno vplivati na njihove vrednote, učne navade in hkrati razvijati tudi socialne veščine. V prihodnje se bomo še bolj osredotočili na časovno daljše projekte. Izdelali bi lahko zgodovinski trak in sproti vmeščali dogodke ter tako oblikovali »reko časa«.

6. Viri

- Kolar, M., Krnel, D. in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Kranjčan, M. (2016). *Od igre do projekta*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Novak, H., Glogovec, V. Z. in Žužek, V. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtchi in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.
- Novak, H. s sodelavci (1990). *Projektno učno delo: drugačna pot do znanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sentočnik, S. (2015). Učitelji in poučevanje kot temeljni dejavnik uspešnega razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti pri mladih. V Cankar, F. in Deutsh, T. (ur.) *Mladi, šola in izzivi prihodnosti : razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 138-148). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Petan je po poklicu profesorica razrednega pouka. Zaposlena je na Osnovni šoli Polje kot razredničarka v prvi triadi. Pri svojem delu je ustvarjalna in stremi k raznolikim oblikam poučevanja ter razširanju pedagoškega procesa tudi izven priporočenih tem kurikulumoma. Kot pomemben aspekt vzgojni-izobraževalnega procesa vidi razvijanje socialnih veščin pri učencih.

Od ličkanja do izdelkov iz ličja in koruze

From Husking Corn to the Products from Bast and Corn

Tina Jerkič

Osnovna šola Dob
tina.jerkic@os-dob.si

Povzetek

Posredovanje številnih znanj je ključna naloga sodobnega učitelja. V času dopoldanskega pouka, učenci skoraj ves čas presedijo za šolskimi klopmi. V podaljšanem bivanju smo se tako odločili, da ure, namenjene učenju, popestrimo z izvedbo zanimivega projekta, ki bi učencem omogočil drugačno, izkustveno učenje. Da podajanje informacij ne bi bilo preveč togo in dolgočasno, smo se v tem šolskem letu odločili, da bomo v času podaljšanega bivanja izvedli projekt z naslovom Od ličkanja do izdelkov iz ličja in koruze. S sodobnim načinom življenja in razvojem tehnologije počasi tone v pozabo čas, ko so morali naši stari starši za preživetje trdo delati. Obujanje in prikazovanje trdega kmečkega življenja nas je popeljalo v preteklost, v pogovor o starih kmečkih običajih. Odločili smo se, da obiščemo eno izmed kmetij, v okolici šole, si jo ogledamo, izvemo kaj zanimivega o kmečkem življenju in se seznanimo z enim od kmečkih običajev, ki ga ponekod ohranjajo še dandanes, z ličkanjem. Nekaj dni kasneje nam je gospodar kmetije na šolsko dvorišče pripeljal velik kup posušene koruze. Z veseljem smo se lotili ličkanja, pri opravi pa so se nam pridružili tudi starši otrok. Po končanem napornem delu, smo koruzne storže zvezali skupaj, jih pripravili za odvoz na kmetijo, medtem ko smo ostanke ličkanja (ličje) in nekaj koruze shranili ter iz njega, v nadaljevanju šolskega leta naredili številne zanimive izdelke. V projekt so bili vključeni vsi učenci, ki obiskujejo organizirano podaljšano bivanje, od prvega do petega razreda.

Ključne besede: kmečka opravila, ličkanje, izdelki iz ličja, izdelki iz koruze, skupinsko delo, medrazredno sodelovanje, medgeneracijsko sodelovanje, ustvarjalnost

Abstract

Key assignment of every modern teacher is to efficiently transfer multidisciplinary and complex knowledge to pupils. While morning lessons are conducted in a more fixed and static manner, we decided to diversify our work during the afternoon extended stay by carrying out an interesting project, which would enable a different experiential learning. We strived to arouse interest among our pupils and provoke intergenerational discussion of pupils and their parents and grandparents, by carrying out a project with the title 'From husking corn to the products from bast and corn'. With the modern way of life and the development of the technology the time when our grandparents needed to work hard for their survival is slowly slipping into oblivion. Talking about the past and traditional farm life took us back in time, when life depended on circular economy. We visited a farm near our school, to take a look at it and get to know a lot of interesting things about the farm life. We wanted to get acquainted with one of the farm customs that is still alive in some places and it is known as husking. A few days later, the owner of that farm brought a big wagon of dried corn to our school yard. We started husking with pleasure and also the pupil's parents joined us. After finishing the hard work, we tied the corn cobs together, prepared them to be driven back to the farm, while we stored some husk and corn at school in order to make interesting products from them in the current school year. All the pupils from the first to the fifth grade, who visited the organized extension of stay, were included in this project.

Key words: creativity, farm occupations, husking, inter-class cooperation, inter-generation cooperation, products from husk, products from corn, team work

1. Uvod

Naselje Dob pri Domžalah je ime dobilo po vrsti hrasta, ki je nekoč uspevalo na tem področju. Tu, kjer danes stoji naša šola, so bili pred leti mogočni hrastovi gozdovi. Prevladovala je vrsta hrasta, ki mu rečemo dob. Že iz samega imena naselja lahko sklepamo, da je bila v tej skupnosti, narava vedno pomemben del življenja. Kraj je znan po številnih starih obrteh, ki pa jih s pomočjo različnih društev skušajo ohraniti tudi danes. Člani društva v veliko veselje učencev obiskujejo šole in tako prenašajo svoja znanja ter izročila na najmlajše prebivalce kraja.

Pred mnogimi leti so se ljudje v kraju preživljali pretežno s kmetijstvom. Skozi čas in z razvojem moderne tehnologije pa so številni prebivalci svojo zaposlitev našli v večjih okoliških tovarnah. Kmečki način življenja je tako počasi izginjal in s tem tudi trdo, naporno kmečko delo na polju in kmetijah.

V tem šolskem letu smo se odločili, da otrokom поблиže predstavimo zahtevno kmečko življenje, kjer morajo za dobrobit in preživetje kmetije za delo poprijeti vsi, tako najstarejši člani družine kot tudi otroci, ki so otroško igro zamenjali za delo.

2. Podaljšano bivanje

Podaljšano bivanje je čas, ki ga organizira šola in poteka po zaključku rednega pouku. V njem učenci preživijo veliko časa, zato je pomembno, da se počutijo varne in sprejete. Ko govorimo o podaljšanem bivanju, govorimo o posebni obliki vzgojno-izobraževalnega dela. Za ta proces je značilno, da je strokovno voden in, da vsebine izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka ob upoštevanju interesov, potreb in želja učencev. V tem delu procesa cilji niso več v naprej točno določeni, zato je dobro, če so učenci v procesnem načrtovanju aktivno vključeni. Z ustvarjanjem sproščenega ozračja in delovne discipline se v skupini vzpostavi pozitivna klima, ki privede do medsebojnega sodelovanja. Pomembno je, da učitelj prisluhne zanimanju učencev, njihovim potrebam in ne, da jih načrtno usmerja le po v naprej zastavljenih dejavnostih.

»Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jo šola organizira po pouku in je namenjena učencem od 1. do 6. razreda (razrednji stopnji). V podaljšanem bivanju se učenci vključujejo prostovoljno s prijavo staršev v okviru pravil, ki jih določa šola. Vsebovati mora naslednje elemente:

- samostojno učenje
- sprostitvene dejavnosti
- ustvarjalno preživljanje prostega časa in
- prehrano (Blaj in Kos Knez, 2005, str. 6)«.

Po predhodnih ugotovitvah je podaljšano bivanje vzgojno-izobraževalni proces, ki ga vodi in izvaja usposobljen učitelj. Učitelj delo načrtuje vnaprej in si zastavi določene cilje. Ti cilji izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka, se z njimi prepletajo in jih nadgrajuje. Pri svojem delu je učitelj avtonomen, zato nekaj ciljev določi tudi sam glede na to, katero dejavnost bo izvajal in kaj bi rad z določeno aktivnostjo dosegel. Obstajajo pa tudi splošni cilji podaljšanega bivanja, ki jih morajo učitelji upoštevati (Kastelic, 2011). Tako je učencem v sklopu podaljšanega bivanja potrebno:

- zagotoviti vzpodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje;

- omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim v primeru potrebe nuditi ustrezno strokovno pomoč;
- omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti;
- omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj;
- omogočiti razumevanje pomena kakovostnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke (Blaj idr, 2005, str. 6-7)«.

3. Projektno učno delo

Projektno učno delo je način dela, ki predpostavlja aktivno učenje, s katerim se učenci naučijo delati projektno in razmišljati. S takšnim načinom dela bogatijo svoje znanje in domišljijo, razvijajo sposobnosti in spretnosti ter pridobivajo izkušnje (Novak, 1990).

Projektno delo je način dela, ki v številnih pogledih odstopa od klasičnega dela v šoli. Pri njem gre za snovanje problema, ki ga poskušamo rešiti in izpeljati do končnega rezultata. Potek reševanja problema poteka po tematskih sklopih, ki jih rešujemo korak za korakom. Pri tem je pomembno, da postavimo cilje, ki so skupni vsem udeležencem, saj so učenci glavni nosilci posameznih aktivnosti, pri čemer jih učitelj le usmerja. S takim načinom dela prisluhnemo potrebam in interesom učencev, vplivamo na njihovo izražanje kreativnosti, upoštevamo njihove želje in jih vzpodbujamo pri njihovih pobudah, izražanju dvomov, radovednosti, raziskovanju in želji po nečem novim, drugačnim (Novak, 2009).

Pot do dosege cilja se prepleta z različnimi dejavnostmi, ki se izvajajo v šoli, tako v času pouka kot v času podaljšanega bivanja, in s številnimi temami, ki delajo dneve zanimive, pestre in drugačne od ustaljenega šolskega dela. Motivacija otrok je rešitev problema oziroma v našem primeru končni izdelek, ki je za otroke predstavljal veliko pričakovanje, veselje, navdušenje in zadovoljstvo.

4. Šege in običaji - ličkanje

Ko govorimo o šegah in običajih mislimo na dejavnosti in dogodke, ki so se izvajali vrsto let in so se prenašali iz generacije na generacijo. Vezani so torej na podedovano izročilo. V ljudskih običajih se zrcali utrip življenja v slovenskih domovih. Običaji so spremljali predvsem kmete, podeželske obrtnike ter delavce in jim blažili vsakdanjost težkega dela in borbe za vsakdanji kruh. Življenje preprostega človeka je bilo včasih odvisno od narave in njenega spreminjanja. Zato ne preseneča dejstvo, da običaji v svojem pomenu kažejo na povezanost človeka in narave.

Eden izmed takih običajev je tudi ličkanje koruze. V številnih izročilih omenjeni običaj lahko zasledimo tudi pod besedno zvezo slačenje ali kožuhanje koruze (Žnidar, Cvikl, Jurgec, Kuzman, Lipičnik, Marguč, Podergajs, Skutnik, Smrečnik, 1997).

Jesen je bil letni čas, ki ga je kmet nestrpno pričakoval. Narava je dobro obrodila in ves pridelek je bilo potrebno pravočasno in na pravi način spraviti pod streho. Eno najpomembnejših jesenskih opravil na kmetiji je bilo tudi ličkanje koruze. Ta dogodek je ljudi, povezoval, združil sosede in stkal prijateljske vezi. Pred mnogimi leti je skoraj vsaka kmetija imela posajeno koruzo. Koruza je predstavljal pomembno živilo tako za ljudi kot tudi za živali.

Iz moke so pekli kruh, kuhali žgance iz koruznega zdroba pa polento. Tako so dobili obroke, ki so jim dali energijo za premagovanje naporov, ki jih je zahtevalo težaško kmečko delo.

»Včasih so bili ljudje med seboj veliko bolj povezani in je bila pomoč sosedu del kulture. Običajno so domačini zrele koruzne storže 'polomili' na njivi in jih pripeljali domov. Že pri tem opravilu so imeli pomoč, saj so že nekaj dni prej po vasi razglasili, da bodo imeli kožuhanje. Med tednom so koruzo pobrali in jo pripeljali v skedenj, ali pred krušno peč, v soboto so začeli s kožuhanjem. Proti večeru so ljudje začeli prihajati k hiši in se posedli na pručke okoli kupa koruze. Z levico so prijeli vsak koruzni storž, z desnico pa strgali vse razen treh listov. Tako pripravljene storže so metali na kup h gospodarju in fantom iz vasi, da so jih vezali. Običajno so vezali po dva storža skupaj in jih metali na drug kup. Povezano koruzo je mladina odnašala k latam kozolca in jo obesili, da se je posušila. Po opravljenem delu je sledilo druženje do jutranjih ur (Gabrovec, 2017, internetni vir)«.

Ličkanje koruze danes poznajo le še na nekaterih manjših kmetijah, kjer koruze ne uporabljajo za živino, temveč ličkajo bolj zato, da ohranjajo tradicijo in prijeten običaj.

5. Idejna zasnova

Po pogovoru z učiteljicami podaljšanega bivanja smo se odločili, da učencem predstavimo star kmečki običaj – ličkanje. Sprva smo jim predstavili nekaj običajev, ki so bili povezani z našim krajem, nato pa smo odšli na obisk na eno izmed okoliških kmetij. Tu smo se seznanili s sodobnim kmečkim življenjem in izvedeli, da se je le to v vsem tam času kar močno spremenilo. Razvoj strojev je razbremenil delo živali na polju, ki so bile včasih nepogrešljivi »člani« kmetije. Z gospodarjem smo se dogovorili, da bi tudi sami poskušali ličkati koruzo in tako v šoli organizirali prav prijetno druženje in spoznavanje tega kmečkega opravila.

Slika 1

Prihod traktorja s koruzo



V velikem pričakovanju (slika 1) smo čakali na rdeč traktor z naloženo koruzo. Vsi zbrani smo prisluhnilni kmetovim navodilom, kako se pravilno lička, zveže koruzo in se jo pripravi za sušenje. Ličkanju so se pridružili tudi starši učencev in nekateri učitelji. Kaj kmalu smo uvideli, da je to kar naporno in dolgotrajno opravilo. Učenci so spoznali, da je bilo treba še tako naporno delo vedno opraviti do konca, če so hoteli nahraniti lačna usta in živali na kmetiji.

Starejši učenci so s pomočjo knjig ter spleta zbrali informacije o koruzi in naredili zanimiv plakat, ki smo ga obesili v šolsko jedilnico.

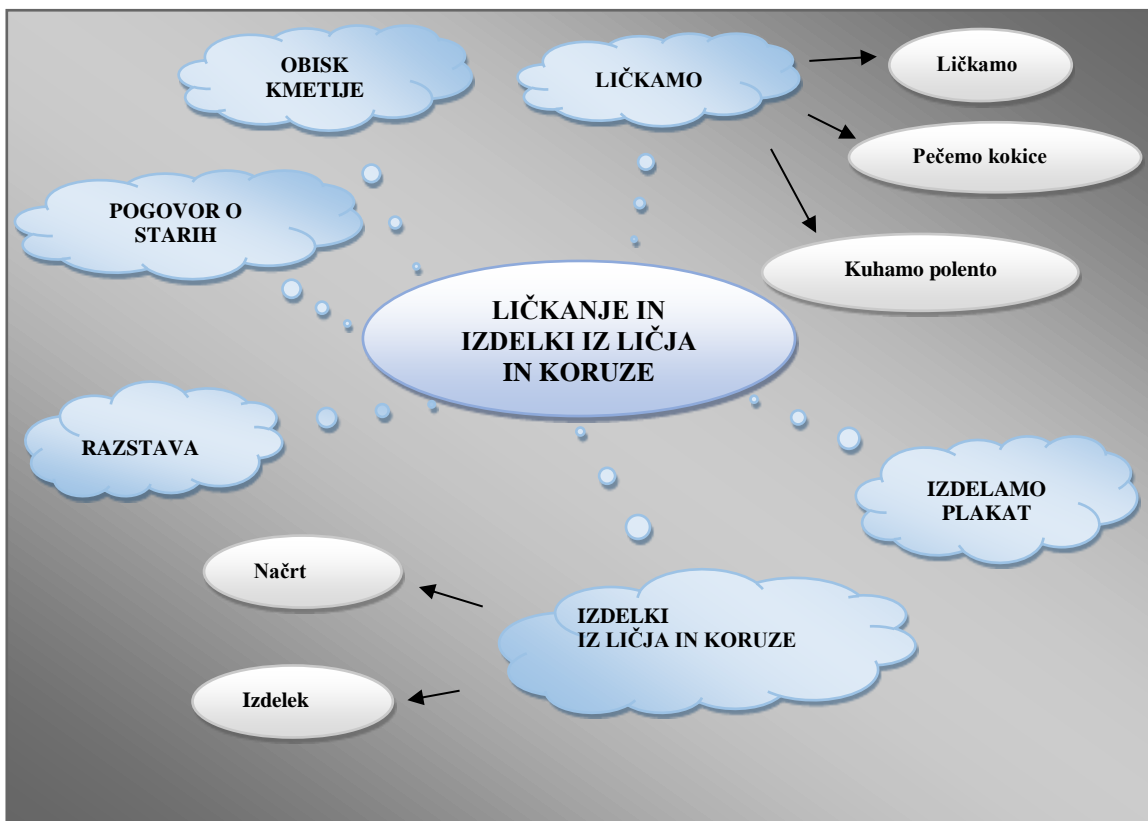
Ko smo z ličkanjem končali, smo v posebne vreče zbrali ličje in nekaj koruznih storžev, ki smo jih kasneje uporabili za naše ustvarjanje. Z otroki prvega razreda smo, glede na njihove ročne spretnosti izdelali enostavne ptičke, za katere smo idejo dobili v reviji Unikat. Otroci višjih razredov pa so izdelali nekoliko zahtevnejše izdelke, kot so punčke, ptički, sončnice ...

6. Makro priprava projekta

Na sliki 2 je opisano kako je projekt potekal. Na začetku smo imeli pogovor o starih običajih, sledile so vmesne dejavnosti (obisk kmetije, ličkanje, kuhanje...) in na koncu še ustvarjanje iz ličja.

Slika 2

Makro priprava projekta



7. Mikro priprava projekta

Za vsak načrtno organiziran učni proces je značilno, da sestoji iz etap, ki si sledijo med potekom aktivnosti po predvidenem zaporedju. Zaporedje posameznih učnih etap pa temelji na logični zgradbi sosledja, ki ga narekujeta narava in namen aktivnosti (Novak, 1990). Projektno učno delo sodi med ciljno usmerjene učne postopke. Kot vse načrtno organizirane dejavnosti poteka tudi izvedba projektne učnega dela po določenem načrtu prek posameznih učnih etap (slika 3), ki si sledijo v smiselnem zaporedju (Novak, 1990).

Slika 3

Mikro priprava projekta

LIČKANJE IN IZDELKI IZ LIČJA IN KORUZE	
KAJ?	➤ izdelava izdelkov iz ličja in koruze
KJE?	➤ v učilnici in šolskem dvorišču
KDAJ?	➤ v času podaljšanega bivanja
KDO?	➤ učenci 1., 2., 3., 4. in 5. razreda osnovne šole, učiteljice podaljšanega bivanja
	od ideje do izdelka:
	➤ pogovor o starih običajih
	➤ obisk kmetije

KAKO?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ličkanje ➤ različni izdelki ➤ izdelava ptic iz ličja ➤ pogovor o izdelavi in koraki izdelave: <ol style="list-style-type: none"> 1. priprava prostora 2. priprava ličja 3. oblikovanje ptičje glave 4. prepletanje z vrvico 5. oblikovanje kril 6. izdelava ptiča 7. risanje ptičjega obraza 8. ptiček je narejen 	
S ČIM?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ material: <ul style="list-style-type: none"> – ličje – papir 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ orodje in pripomočki: <ul style="list-style-type: none"> – škarje – vrvica – flomastri
ZAKAJ?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ spoznamo možnosti, ki nam jih ponuja izdelovanje iz naravnih materialov ➤ seznanimo se s starimi običaji ➤ spoznamo delo in življenje na kmetiji ➤ znamo ceniti način življenja naših starih staršev ➤ iz ličja znamo samostojno sestaviti ptiča ➤ razvijamo ročne spretnosti ➤ izdelamo še druge izdelke iz ličja in koruze ➤ se navajamo na organizacijo dela in prostora ➤ skrbimo za urejenost naše učilnice 	
KAJ MORA-MO PAZITI?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ na varno uporabo orodja 	

8. Izvedba projekta

V prvem koraku projektne naloge smo se pogovarjali o življenju v našem kraju nekoč in danes. Poudarili smo, da ljudje na tem območju že od nekdaj živijo v sožitju z naravo in da sta bili poljedelstvo in kmetijstvo nekoč vodilni panogi preživetja. Ravno zato so se ohranile številne obrti, ki jih s pomočjo društev pokušajo ohraniti še danes.

V drugem koraku smo se odpravili na bližnjo kmetijo (slika 4), kjer smo spoznali, kako težko in naporno je kmečko življenje. Izvedeli smo veliko zanimivega, tudi to, da se je življenje na kmetiji močno spremenilo. Moderni stroji so olajšali delo živalim, ki so jih včasih uporabljali za opravljanje naporenega dela na polju, obenem pa so razbremenili in olajšali delo tudi človeku. Delo je danes tako hitreje opravljeno, potrebnih je manj pridnih rok, pa vendar so stroški za nakup in vzdrževanje kmetijske tehnologije izredno veliki. Večina ljudi se dandanes odloča za službe v večjih podjetjih, kar kmetije privede na rob preživetja.

Slika 4

Obisk kmetije



V tretjem koraku so učenci 4. in 5. razredov v knjižnici in na spletu poiskali številne informacije o ličkanju koruze in o koruzi kot eni najbolj razširjeni poljščini v Sloveniji. Na to temo so naredili plakat (slika 5), ki smo ga obesili v šolski jedilnici.

Slika 5

Izdelava plakata



Slika 6

Ličkamo



V četrtem koraku smo se zapodili v velik kup koruze in po gospodarjevih navodilih pričeli z ličkanjem (slika 6). Ure in ure smo se ob ličkanju koruze prešerno smejali, si pripovedovali šale in spoznavali naporno kmečko opravilo. Z veseljem so se nam pridružili tudi starši učencev. Koruzo smo zvezali, jo zložili in pripravili na sušenje. Da pa smo vse skupaj nekoliko popestrili, smo učiteljice izvedle še nekatere druge aktivnosti, ki so se nanašale na koruzo. Tako je učiteljica Lidija kuhala polento (slika 7), ki so jo otroci iz velike sklede z veseljem pojedli z lesenimi žlicami. Na ta način smo skušali otrokom približati, kako je izgledalo prehranjevanje v številni kmečki družini. Učenci so z veseljem »postrgali« veliko skledo polente in obliznili žlice. Učiteljica Zdenka pa je v razredu pripravila kokice, s katerimi so si učenci med delom polnili prazne želodčke (slika 8).

Slika 7

Kuhamo polento



Slika 8

Kokice













V petem koraku smo se učenci prvih razredov lotili izdelovanja ptička iz ličja. Najprej smo pripravili prostor in potreben material. Že pri ličkanju smo si pripravili nekaj ličja, ki smo ga potrebovali za izdelovanje ptičkov. Koruzni storž smo olupili tako, da smo ličje stisnili v šop in ga odtrgali. Nato smo nekaj listov ličja ali časopisni papir zvili v kepico, s katero smo napolnili vrh šopa. Z vrvico smo zavezali šop ličja, v katerem je bila kepica papirja, in s tem dobili glavo ptička. Iz sredine šopa, na levi in desni strani, smo izbrali dva podobna lista ličja in ju zapognili navzven. Vrvico smo tako prekržali čez trup in povezali šop ličja za krili. Tako smo dobili ptička. S flomastrom smo nato narisali še oči in kljun in ptiček je bil narejen.

Pri izdelavi smo našli vsa orodja, ki smo jih potrebovali, in opozorili na varnost pri delu. Učenci so osvojili vse delovne operacije in potek izdelave. Izdelovali smo v naslednjem vrstnem redu:

- priprava prostora (slika 9),
- priprava ličja (slika 10),

- oblikovanje ptičje glave (slika 11, 12, 13),
- prepletanje z vrvico (slika 13),
- oblikovanje kril (slika 14),
- izdelava ptička (slika 15),
- risanje ptičjega obraza (slika 16),
- ptiček je narejen (slika 17, 18).









8.1. Izdelava

<p>Slika 9 <i>Priprava delovnega prostora, materiala in pripomočkov</i></p> 	<p>Slika 10 <i>Priprava ličja</i></p> 	<p>Slika 11 <i>Oblikovanje polnila za ptičjo glavo</i></p> 	<p>Slika 12 <i>Polnjenje glavice s polnilom</i></p> 
<p>Slika 13 <i>Oblikovanje ptičje glave</i></p> 	<p>Slika 14 <i>Prepletanje z vrvico</i></p> 	<p>Slika 15 <i>Oblikovanje kril</i></p> 	<p>Slika 16 <i>Risanje oči in kljuna</i></p> 
<p>Slika 17 <i>Ptiček je narejen (učenci prvega razreda)</i></p> 	<p>Slika 18 <i>Ptiček je narejen (učenci višjih razredov)</i></p> 		

V šestem koraku so iz ličja in koruze izdelke izdelovali tudi učenci 2., 3., 4. in 5. razredov. S skupnimi močmi smo naredili številne zanimive izdelke, kot so deklice, metuljčki in sončnice

(slike 19-30). Otroška domišljija resnično ne pozna meja, zato smo svoje izdelke na razstavi s ponosom pokazali vsej šoli in njenim obiskovalcem.

8.2. Zaključeni izdelki

<p>Slika 19 <i>Ptički</i></p> 	<p>Slika 20 <i>Kite iz ličja</i></p> 	<p>Slika 21 <i>Košarica</i></p> 
<p>Slika 22 <i>Punčke iz koruze</i></p> 	<p>Slika 23 <i>Punčke iz ličja</i></p> 	<p>Slika 24 <i>Punčke iz koruznih storžev</i></p> 
<p>Slika 25 <i>Sončnice iz koruze</i></p> 	<p>Slika 26 <i>Sončnica iz ličja in storža</i></p> 	<p>Slika 27 <i>Sončnica iz ličja in koruze</i></p> 
<p>Slika 28 <i>Sončnica iz ličja, koruze in papirja</i></p> 	<p>Slika 29 <i>Metuljček iz koruznega storža</i></p> 	<p>Slika 30 <i>Ježki iz koruznih zrn</i></p> 

9. Zaključek

V podaljšanem bivanju učenci preživijo veliko svojega časa, zato je pomembno, da ta čas preživijo kvalitetno. V tem času naj bi učenci osvojili nova znanja in spoznanja ter se naučili delovati v skupini. Sproščenost in ustvarjalnost naredita bivanje v šoli dinamično, zabavno in inovativno. Od učitelja in njegovega načrtovanja je odvisno kako bo delo potekalo. Pozitivna naravnost učitelja, duhovitost, kreativnost in sposobnost motiviranja učencev so lastnosti, ki omogočajo uvajanje novosti v delo z učencem. Učenci skozi številne dejavnosti tako dosegajo zastavljene cilje in vplivajo na pozitivno samopodobo. Pri tem se navajajo na disciplino v oddelku, na red v razredu, si upajo ustvarjalno in kritično razmišljati ter podajati svoja mnenja.

Na koncu je sledilo še vrednotenje našega dela. Vsi smo menili, da je bil projekt uspešen. Zaradi veselja in vedoželjnosti na otroških obrazih, ko so se seznanjali z zanimivim kmečkim opravilom, osvajali nova znanja in veščine smo se odločile, da bomo s takim delom nadaljevale tudi v prihodnje.

Najbolj zanimivo je bilo spoznanje, da lahko tudi iz 'naravnega odpadnega materiala' izdelamo zanimive izdelke in jih s ponosom nesemo domov ter jih pokažemo svojim prijateljem, staršem in starim staršem. Obenem pa je to eden izmed zanimivih načinov spodbujanja otroške domišljije in ustvarjalnosti ter razvijanja ročnih spretnosti.

10. Literatura

- Blaj, B., Kos Knez, S. (2005). Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli: razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja (koncept). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo
- Kastelic, K. (2011), Izvajanje likovnih vsebin v podaljšanem bivanju; Diplomsko delo, Univeza v Mariboru Pedagoška fakulteta
- Novak, H. (1990). Projektno učno delo, drugačna pot do znanja. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Novak. (H), Žužej. (V), Zmaga Glogovec. (V). (2009), Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah, Radovljica: Didakta
- Gabrovec, A. (2017), Slovenski ljudski običaj – kožuhanje, Pridobljeno s <https://www.slovenec.org/2017/09/28/slovenski-ljudski-obicaj-kozuhanje/> (10.9.2022)
- Žnidar, S., Cvikel, A., Jurgec, U., Kuzman, S., Lipičnik, A., Marguč, P., Podergajs, T., Skutnik, M., Smrečnik, J. (1997). Ljudski običaji in kožuhanje v našem kraju nekoč, Pridobljeno s <https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4200603973.pdf> (10.9.2022)

Kratka predstavitev avtorja

Tina Jerkič, profesorica športne vzgoje. Svoje delo opravlja na OŠ Dob kot učiteljica športa, pred tem pa je 14 let delala kot učiteljica v podaljšanem bivanju tako na matični šoli kot tudi na Podružnični šoli Krtina.

Moj domači kraj, te poznam?

My Hometown, do I Know you?

Marija Istenič

*Osnovna šola Žiri
marija.istenic@osziri.si*

Povzetek

Države sveta postajajo vedno bolj povezane in soodvisne. Informacije iz različnih delov sveta so nam dostopne v vsakem trenutku. Kaj pa naše bližnje okolje? Ali ga poznamo? Ali so nam informacije o domačem kraju tudi tako hitro dostopne? Učitelji prvega triletja smo otrokom želeli ponuditi več vsebin, ki bi jim omogočile boljše poznavanje značilnosti domačega kraja, pomena kulturne dediščine ter aktivne udeležbe v lokalni skupnosti. Sklep aktiva je bil, da skupaj pregledamo dneve dejavnosti ter jim dodamo vsebine, ki so povezane z domačim krajem, nekatere vsebine vključimo v učne predmete ter pripravimo kulturni dan, ki bo ponudil otrokom pestre dejavnosti o domačem kraju ter jih naučil povezovati spoznanja različnih področij. Pripravili smo tri kulturne dneve, ki se povezujejo z drugimi predmetnimi področji ter se iz leta v leto vsebinsko nadgrajujejo. K sodelovanju nam je uspelo privabiti učitelje predmetne stopnje ter strokovnjake in umetnike našega domačega okolja. Učenci so bili z izvedbo kulturnega dne zelo zadovoljni, učitelji našega strokovnega aktiva pa smo ponovno dokazali, da zelo uspešno sodelujemo na različnih področjih ter v vseh etapah timskega dela.

Ključne besede: domači kraj, državljska vzgoja, kulturna dediščina, medpredmetno povezovanje, timsko delo.

Abstract

The countries of the world are becoming more and more connected and interdependent. Information from different parts of the world is available to us at any time. But what about our immediate environment? Do we know it? Is the information about our hometown also so quickly accessible? The teachers of the first three grades of primary school wanted to offer the pupils more content that would enable them to gain better knowledge of the characteristics of their hometown, the importance of local heritage and active participation in the local community. Their decision was to 1) jointly review all activity days and to add the content related to their hometown, 2) to include some content about their hometown to the school lessons and 3) to prepare a cultural day that offer pupils a variety of activities about their hometown and teach them to connect the knowledge of different school subjects. Three cultural days were prepared, which are connected with other subjects and which content is being upgraded each year. Also, the teachers from the higher grades (year 5 to 9), experts from relevant fields and artists from our home town were invited to participate. The pupils were very satisfied with the cultural day, and the team of teacher once again proved their successful cooperation in various fields and in all stages of teamwork.

Keywords: civic education, cross-curricular integration, cultural heritage, hometown, teamwork.

1. Uvod

1.1 Dnevi dejavnosti

Koncept dni dejavnosti sta sprejela Nacionalni kurikularni svet in Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. V šolskem letu je 15 dni dejavnosti in vsak posamezni dan dejavnosti se izvede v obsegu 5 pedagoških ur. Deleži posameznih sklopov dejavnosti so določeni na podlagi upoštevanja razvoja otrok ter zastopanosti predmetnega področja v predmetniku osnovne šole.

Cilji dni dejavnosti so omogočiti učenkam in učencem utrjevanje in povezovanje znanja, pridobljenega pri posameznih predmetih in predmetnih področjih, uporabljanje tega znanja ter njegovo nadgrajevanje s praktičnim učenjem v kontekstu medsebojnega sodelovanja in odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju.

Dnevi dejavnosti se vsebinsko nadgrajujejo iz leta v leto oziroma iz triletja v triletje. Lahko se organizirajo za vsak razred posebej, skupno za nekaj razredov ali za celo šolo. Načrtovanje in organizacija konkretnih dni dejavnosti sta vezana na okolje, v katerem je šola, oziroma na specifične posameznih šol. Težišče načrtovanja je v okviru šolskih strokovnih aktivov in se izvaja kot timsko delo učiteljic in učiteljev, tudi z različnih področij.

V sklopu kulturnih dni učenke in učenci spoznavajo različna jezikovna, družboslovna in umetnostna področja, naravne vrednote in vrednote človeške družbe ter jih med seboj povezujejo. Med predlaganimi vsebinami kulturnih dni so tudi priprava in izvedba srečanja z umetnikom, kulturnim delavcem ali družboslovcem na šoli, priprava in izvedba ogleda zgodovinskih spominskih krajev, kulturnih spomenikov ter naravnih in kulturnih znamenitosti ter še veliko drugih vsebin (Dnevi dejavnosti. Programi in učni načrti v osnovni šoli: Drugi konceptualni dokumenti, 1998).

1.2 Državljska vzgoja

V ESS projektu o aktivnem državljanstvu in domovini so raziskovali elemente domovinske in državljanske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih šol. Zapisali so, da primerjava splošnih ciljev predmeta Spoznavanje okolja z operativnimi cilji ter predlaganimi vsebinami kaže na nizko stopnjo neposredne vključenosti vsebin s širšega področja domovinske in državljanske vzgoje. Pri pregledu učnih načrtov za slovenščino v programu devetletne osnovne šole pa so ugotovili, da je okrepljen s številnimi domovinskimi in državljskimi elementi ter da so ti enakomerno porazdeljeni po celotni vertikali ter tudi horizontali (Kukovič in Haček, 2014).

Eden od ciljev državljanske vzgoje je tudi spodbujanje aktivne udeležbe ter udejstvovanja na ravni šole ter v lokalni skupnosti. Potrebno je načrtovati, predvidevati aktivnosti in projekte, ki sistematično prispevajo k uresničevanju ciljev državljanske vzgoje v različnih organizacijskih oblikah in v okviru različnih delov šolskega programa (Rustja, 2013).

1.3 Timsko delo

Zapisane smernice (dnevi dejavnosti, državljanska vzgoja) so bile vodilo za delo našega strokovnega aktiva. Pri načrtovanju dni dejavnosti smo razmišljali o spremembah in smo želeli dodati dan dejavnosti, ki bo otroke usmerjal v boljše poznavanje značilnosti domačega kraja,

pomena kulturne dediščine ter aktivne udeležbe v lokalni skupnosti. Dogovorili smo se, da bomo pripravili kulturni dan za 1., 2. in 3. razred z naslovom »Moj domači kraj, te poznam?« Imeli smo že nekaj idej, vendar smo si še pred izborom vsebin določili nekaj izhodišč, ki so nam bila vodilo pri izboru vsebin in dejavnosti kulturnega dne. Pomembno nam je bilo:

- da učenci bolje spoznajo domači kraj in njegovo kulturno dediščino,
- da spodbujamo in načrtno razvijamo domovinsko zavest in lokalno pripadnost,
- da kulturni dan vsebuje dejavnosti različnih predmetnih področij,
- da se vsebine iz razreda v razred nadgrajujejo – vertikalna povezava,
- da so učenci pri dejavnostih čim bolj aktivni in razvijajo določene spretnosti,
- da čim več dejavnosti izvedemo izven šole,
- da k sodelovanju povabimo učitelje predmetne stopnje in zunanje sodelavce.

V učnem načrtu za spoznavanje okolja in slovenščino smo poiskali cilje, ki so predstavljali jedro našega načrtovanja. Tem ciljem smo dodali še nekatere cilje iz drugih predmetnih področij in s tem dodali kulturnemu dnevu tudi različne medpredmetne povezave.

2. Kulturni dnevi

2.1 Kulturni dan za 1. razred: Moj domači kraj, te poznam?

2.1.1 Dejavnost: Moj domači kraj v pravljici

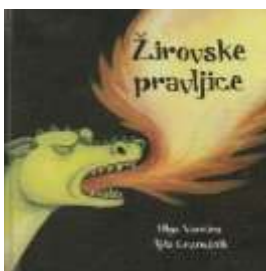
Izvajalec: razredničarka

Potek dejavnosti:

- Učenci poimenujejo naš domači kraj, na zemljevidu Slovenije si ogledamo njegovo lego. Razložimo domneve za razlago imena našega kraja. Ogledamo si simbole – grb in zastavo. Učenci pripovedujejo, kaj že vedo o domačem kraju.
- Učiteljica predstavi slikanico *Žirovske pravljice*, katere naslovnica je prikazana na sliki 1 (v njej je Olga Vončina priredila tri spevoigre Darinke Konc, knjigo je ilustrirala Ajda Erznožnik).
- Učiteljica iz knjige doživeto prebere pravljico z naslovom *Žirovska pravljica*. Učenci ob branju spremljajo ilustracije.
- Sledi pogovor o vsebini: učenci izražajo svoja občutja, čustva, predstave in misli, ki so se jim porajala ob poslušanju; poimenujejo in opišejo književne junake; določajo prostor in čas dogajanja. Sošolcem predstavijo, kaj se jim zdi v pravljici pomembno.

Slika 1

Slikanica *Žirovske pravljice*



Konc, Darina. (2012). *Žirovske pravljice: priredba spevoiger Darine Konc*. Priredba Olga Vončina. Pegaz International.

2.1.2 Dejavnost: Klekljanje

Izvajalec: učiteljica klekljanja, razredničarka, drugi učitelj v prvem razredu

Potek dejavnosti:

- Obiščemo Čipkarsko šolo, kjer jih sprejme učiteljica klekljanja.
- Učencem pokaže različne čipke – prtičke, nakit, avtorske čipke z različnih natečajev, čipke v oblačilih, zavesah, posteljnini ...
- Poimenujejo klekljarske pripomočke ter si ogledajo različne tehnike klekljanja.
- Učiteljica počasi pokaže osnovno klekljarsko tehniko – izdelovanje kitice.
- Vsak učenec pripravi blazino, bucike in dva para klekljev, na katerih je navita barvna nit. Po navodilih učiteljice v blazino zapičijo buciko ter nanjo obesijo oba para klekljev. Sledi učenje izdelave kitice (Slika 2). Vse učiteljice pomagajo pri klekljanju.
- Izdelano kitico zaključimo in iz nje oblikujemo zapestnico ali ogrlico (Slika 3).

Slika 2

Klekljanje kitice



Slika 3

Kitica za zapestnico



2.1.3 Dejavnost: Čevljarstvo

Izvajalec: čevljar, razredničarka, drugi učitelj v prvem razredu

Potek dejavnosti:

- Čevljar v značilnem predpasniku predstavi stare čevljarske pripomočke.
- Učenci poslušajo in opazujejo čevljarja pri demonstraciji nekaterih postopkov izdelovanja čevljev. Ogledajo si, kako izdelava usnjeno vezalko.
- Vsak učenec dobi vezalko in na kartonu izdelan čevelj z luknjicami. Kartonski čevelj si položijo na stegna (posnemamo položaj čevlja na nogi) in po navodilih v luknjice vpeljejo vezalko (*Kako naučiti otroke zavezovati čevlje*, 2022). Učiteljica zelo počasi predstavi zavezovanje čevlja po posameznih korakih, kot je prikazano na Sliki 4 in 5. Vsak korak zavezovanja večkrat ponovijo, najprej s pomočjo učiteljic, nato samostojno.

Slika 4

Čevelj z luknjicami



Slika 5

Čevelj z luknjicami



- Učenci, ki potrebujejo daljše vrvice, vadijo zavezovanje s kolebnico okrog svojih nog (Tying shoelaces, 2022). Primer zavezovanja s kolebnico prikazujeta sliki 6 in 7.

Slika 6

Zavezovanje kolebnice okrog nog



Slika 7

Zavezovanje kolebnice okrog nog



2.1.4 Dejavnost: Poslušanje in učenje himne Žirov: Žirovska pesem

Izvajalec: razredničarka

Potek dejavnosti:

- Učiteljica interpretativno prebere tri pesmi iz slikanice *Žirovske pravljice: Pesem klekljaric, Pesem čevljarjev in Žirovska pesem* (Konc, 2012).
- Prisluhujemo zvočnemu posnetku himne Žirov: *Žirovska pesem* (besedilo Darinka Konc, uglasbil Anton Jobst) in s tem spoznamo še tretji simbol našega domačega kraja.
- Prvo kitico pesmi se naučimo ter jo prepevamo.

2.1.5 Časovni potek dejavnosti

Preglednica 1

	1. a	1. b	1. c
8.00 – 8.45	Moj domači kraj v pravljici		
8.55 – 9.40	čevljarstvo	pesmi in himna	klekljanje
do 10.20	MALICA		
10.30 – 11.15	klekljanje	čevljarstvo	pesmi in himna
11.25 – 12.10	pesmi in himna	klekljanje	čevljarstvo
12.10 – 12.20	Pogovor o dnevu dejavnosti		

Preglednica 1 prikazuje časovni razpored dejavnosti za tri razrede. Vsaka dejavnost poteka 45 minut, po dejavnosti ima razred 10 minut za selitev na drugo delavnico. Zadnjih deset minut pred zaključkom dneva dejavnosti je namenjenih pogovoru.

2.1.6 Povezava vsebin kulturnega dne z učnimi predmeti in dnevi dejavnosti:

- Pri spoznavanju okolja obiščemo Muzej Žiri, kjer si pod vodstvom lokalnega vodiča ogledamo razstavo *Žiri in Žirovci skozi čas*.
- Pri glasbeni umetnosti se naučimo himno domačega kraja v celoti.
- Pri likovni umetnosti učenci na že narisane čevlje oblikujejo svoj vzorec in dodatke. Razmislijo o barvah, ki bi jih uporabili pri okrasitvi čevlja. Čevlji po črtah izstrižejo in s pomočjo obrisovanja izdelajo še drugi čevlji, da dobijo par.
- Na športnem dnevu (pohod) z učenci z razglednega dela griča opazujemo domači kraj in pri opisovanju uporabimo temeljne pojme v zvezi s pokrajinskimi značilnostmi. Na cilju pohoda učence naučimo staro otroško igro Barvice prodajat.

2.2 Kulturni dan za 2. razred: *Moj domači kraj, te poznam?*

2.2.1 Dejavnost: *Žirovski umetniki*

Izvajalec: razredničarka

Potek dejavnosti:

- Učenci med danimi besedami iščejo besede, ki opisujejo naš kraj. Izbor obrazložijo.
- Učiteljica predstavi temo kulturnega dne – spoznavanje umetnikov našega domačega kraja. Pogovorimo se o različnih področjih umetnosti: glasbena umetnost, likovna umetnost, gledališče, film, plesna umetnost, besedna umetnost, spletna umetnost ...
- Učiteljica predstavi umetnike našega kraja ter napove temo kulturnega dne – natančneje bomo spoznali akademskega slikarja in ilustratorja Tomaža Kržišnika ter organista, skladatelja, zborovodje in pedagoga Antona Jobsta.

2.2.2 Dejavnost: *Orgle in Anton Jobst*

Izvajalec: razredničarka, učiteljica glasbene umetnosti

Potek dejavnosti:

- Pod vodstvom učiteljice glasbene umetnosti obiščemo šolski park in si ogledamo kip Antona Jobsta. Sprehod nadaljujemo do farne cerkve sv. Martina, v kateri si ogledamo mogočne orgle, ki so bile Jobstovo zelo priljubljeno glasbilo.
- Učiteljica glasbene umetnosti predstavi orgle, vodi ogled in zaigra nekaj skladb. Učenci prisluhnejo žirovski himni in ob zvokih orgel zapojejo.
- V Župnišču Žiri si ogledamo stalno razstavo in natančneje spoznamo delo in življenje skladatelja, organista, zborovodje in pedagoga Antona Jobsta.

2.2.3 Dejavnost: *Tomaž Kržišnik in Vrt Tomaža Kržišnika*

Izvajalec: razredničarka, vodička (Zavoda Vrt in galerija Tomaža Kržišnika)

Potek dejavnosti:

- Pri rojstni hiši Tomaža Kržišnika nas pričaka vodička. Predstavi slikarja, njegovo rojstno hišo ter otroke po potkah vodi na ogled botaničnega vrta, ki ga je umetnik uredil po načrtih priznane vrtnarke Jute Krulc. Učencem predstavi likovna dela, ki bogatijo vrt, ter številne rastline. Ogledajo si načrt vrta, ki ga je narisala arhitektka, ter narisano primerjavo z vrtom, ki smo ga med sprehodom opazovali.
- Odidemo na sprehajalno pot, ki vodi ob reki Sori in pod vznožjem Žirka.
- Učenci v parih iz naravnih materialov izdelajo mandalo. Pozorni so, da je mandala okrogla, da ima poudarjeno sredino kroga in da so različni materiali okoli sredine razporejeni simetrično. Pri oblikovanju si lahko pomagajo z idejami z vrta, ki so ga opazovali.

2.2.4 Dejavnost: Muzej Žiri – ogled razstave Žirovski slikarji

Izvajalec: razredničarka, učitelj likovne umetnosti

Potek dejavnosti:

- Pot nadaljujemo do Muzeja Žiri, ki se nahaja v starem delu Žirov in je sestavni del kompleksa Kulturno središče Stare Žiri. Med sprehodom si ogledamo prezbiterij stare župnijske cerkve ter se ustavimo Na studencu, kjer je bilo nekoč vaško perišče.
- Učiteljica predstavi stavbo, ki je bila v preteklosti sedež osnovne šole in čipkarske šole, danes pa je v njej Muzej Žiri in Krajevna knjižnica Žiri. Ogledamo si prireditveni prostor, portal nekdanje Štalarjeve hiše in bunker Rupnikove linije.
- V stavbi nas sprejme učitelj likovne umetnosti ter nas vodi do razstavnega prostora. Ogledamo si instalacijo v obliki čipke, izdelane iz vrvi, ki predstavlja časovni trak tipične čipke na Žirovskem, umetniško delo arhitektke in oblikovalke Mance Ahlin.
- Pod vodstvom učitelja likovne umetnosti si ogledamo stalno razstavo žirovskih slikarjev. Natančneje si ogledamo dela slikarja in ilustratorja Tomaža Kržišnika.
- Učitelj v večnamenski dvorani pripravi predstavitev različnih likovnih pripomočkov, ki jih uporablja pri svojem ustvarjanju, ter predstavi nekatere slikarske tehnike.

2.2.5 Povezava vsebin kulturnega dne z učnimi predmeti in dnevi dejavnosti:

- Pri slovenščini učiteljica iz slikanice *Žirovske pravljice* prebere pravljico o vodnem zmaju Lintvernu, ki pravi, da je zadnji Lintvern slovenskega rodu.
- Pri spoznavanju okolja se pod vodstvom lokalnega vodiča sprehodimo po starem delu kraja, opazujemo starejše stavbe in spoznavamo njihovo namembnost v preteklosti. V muzeju si ogledamo razstavo o žirovskem čevljarstvu in tovarni čevljev Alpina.
- Pri glasbeni umetnosti učenci prepevajo himno Žirov ter spoznajo žirovsko glasbeno skupino Lintvern. Prisluhnejo posnetku iz njihovega koncerta – *Žirovska*.
- Pri likovni umetnosti učenci s črnim flomastrom rišejo zmaja po svoji domišljiji. Sliko pobarvajo z akvarelnimi barvicami ter z rahlo vlažnim čopičem barvo razmažejo po površinah. Po končanem ustvarjanju pripravimo razstavo otroških izdelkov in si ogledamo, kako so si lintverna predstavljali različni žirovski umetniki (grb občine Žiri; grb nogometnega kluba; lintvern v čipki; zmaj, oblikovan iz kovine).
- Na športnem dnevu (pohod) učenci z razglednega dela griča opazujejo domači kraj, poimenujejo nekatere značilnosti in pri tem uporabljajo osnovne geografske pojme (hrib, grič, kotlina, dolina, ravnina, reka). Ogledamo si ostanke Rapalske meje, ki je bila

označena z mejnimi kamni. Ustavimo se ob glavnem mejnem kamnu ter na kratko predstavimo zgodovinska dejstva.

2.3 Kulturni dan za 3. razred: *Moj domači kraj, te poznam?*

2.3.1 *Dejavnost: Žirovski pisatelji, pesniki, ilustratorji*

Izvajalec: razredničarka, knjižničarka

Potek dejavnosti:

- Učenci v parih zapišejo, katere znamenitosti našega kraja bi predstavili prijatelju, ki bi prvič obiskal naše mesto. Predstavijo svoje zapise. Njihove predloge zapišemo na tablo. Po končanem poročanju ugotavljajo, katera znamenitost je bila največkrat izpostavljena, in razmislijo, če so kaj pomembnega spregledali.
- Z učenci odidemo v šolsko knjižnico in s pomočjo knjižničarke poiščemo knjige, ki so delo žirovskih pisateljev, pesnikov ali ilustratorjev. V razredu pripravimo razstavo knjig ter se pogovorimo pomenu literarne dediščine.

2.3.2 *Dejavnost: Matevškova hiša in kozolec – življenje ljudi v preteklosti*

Izvajalec: razredničarka, knjižničarka, amaterska gledališka igralca

Potek dejavnosti:

- Pri Matevškovi hiše, ki je bila leta 2005 razglašena za kulturni spomenik lokalnega pomena, nas pričakata gledališka igralca, oblečena v oblačila, ki so značilna za začetek 20. stoletja. Pozdravita nas v narečju, pripovedujeta o svojih opravilih ter v pogovoru opišeta oblačila ter hišo, v kateri živita.

V nadaljevanju izvedemo dejavnosti v treh manjših skupinah. Po dogovorjenem času se skupine zamenjajo, tako da vsaka skupina opravi vse tri dejavnosti.

- Gospodar prvo skupino otrok povabi v črno kuhinjo, kjer jih že ob vstopu pričaka vonj po dimu. Opazujejo strop, stene, tla. Predstavi jim ognjišče, stare gospodinjske pripomočke, orodja in razloži, kako je potekalo delo v taki kuhinji.
- Druga skupina z gospodinjo odide v sobo, ki so jo v preteklosti imenovali hiša. Otroci se posedejo na klop ob peči ali mizi. Razkaže jim prostor ter opiše opremo: krušno peč, rezljano skrinjo, pohištvo, slike, bohkov kot nad mizo ... Predstavi jim družino slikarja Franja Kopača ter pripoveduje o dogodivščinah iz njegovega otroštva.
- Tretja skupina odide v knjižnico pod kozolcem. Tam jih pričaka knjižničarka, ki jim natančno predstavi kozolec toplar. V nadaljevanju podrobneje spoznajo znanega žirovskega pisatelja Leopolda Suhodolčana in njegovega sina Primoža Suhodolčana. Ogledajo si njune najbolj znane knjige in spoznajo nekatere knjižne junake. Iz knjige *Mornar na kolesu* jim prebere zgodbo iz Leopoldove mladosti *Prvi škornji*.

2.3.3 *Dejavnost: Risanje z ogljem*

Izvajalec: razredničarka

Potek dejavnosti:

- V razredu si ogledamo fotografije Matevškove hiše in kozolca. Opisujemo značilnosti in smo pozorni na podrobnosti.

- Učenci se odločijo, katero od stavb bodo z ogljem narisali na risalni list. Oblike rišejo prostoročno in jih izpolnijo z linijami in točkami. Pri ustvarjanju jih spodbujamo, da natančno opazujejo fotografiji ter narišejo čim več podrobnosti.

2.3.4 Časovni potek dejavnosti

Preglednica 2

	3. a	3. b	3. c
1. ura	hoja do hiše	pisatelji, ilustratorji	likovno ustvarjanje
2. ura	hiša in kozolec, do 9.20	hoja do hiše	pisatelji, ilustratorji
3. ura	hoja v šolo	hiša in kozolec, do 10.45	hoja do hiše
4. ura	pisatelji, ilustratorji	hoja v šolo	hiša in kozolec, do 12.00
5. ura	likovno ustvarjanje	likovno ustvarjanje	hoja v šolo

Preglednica 2 prikazuje časovni raspored dejavnosti za tri razrede. Obarvani sklop je 80 minutni in vključuje hojo od šole do hiše, uvod v narečju, dejavnosti v črni kuhinji, hiši in kozolcu (vsak del traja 15 minut, nekaj minut pa je namenjenih menjavi skupin ter razredov).

2.3.5 Povezava vsebin kulturnega dne z učnimi predmeti in dnevi dejavnosti:

- Pri slovenščini učiteljica iz slikanice *Žirovske pravljice* prebere še zadnjo pravljico, ki pripoveduje o Maršotni jami in Maršotnici.
- Pri spoznavanju okolja obiščemo tovarno, v kateri je zaposlenih veliko staršev naših otrok. Ogledamo si predstavitev podjetja, pisarne ter proizvodnjo. Učenci spoznavajo različne poklice ter možnosti zaposlovanja v našem kraju.
- Pri likovni umetnosti odidemo na ogled razstave, ki jo vsako leto pripravi Klekljarsko društvo Cvetke Žiri, ter si v avli Kinodvorane ogledamo čipko arhitektke Mance Ahlin, narejeno iz vrvi, imenovano *Pogled skozi čipkarsko okno na Žiri*.
- Na športnem dnevu (pohod) z razglednega dela griča opazujemo domači kraj, poimenujemo griče in hribe ter opazujemo različne vrste naselij (mesto, vas, kmetije). Ogledamo si ostanke utrdbenega sistema Rupnikove linije ter predstavimo nastanek utrdb.

3. Zaključek

Skupina učiteljev prvega triletja se je soočila z več etapami timskega dela. Pri načrtovanju smo ob obilici idej potrebovali veliko usklajevanj pri izbiri vsebin ter razporejanju le-teh vertikalno za prvi, drugi in tretji razred. Iskali smo tudi horizontalne povezave med učnimi predmeti in dnevi dejavnosti ter izbrane vsebine vpletali tudi na druga predmetna področja. Izbranim vsebinam smo določali oblike in metode dela ter izbirali ustrezne pripomočke. V tem delu načrtovanja je bil tim številčnejši, v nadaljevanju pa smo se razdelili v time za oddelke istih razredov. Manjši timi so oblikovali natančno vsebinsko in organizacijsko pripravo kulturnega dne. V zaključnem delu načrtovanja smo skupaj pregledali narejeno ter vnesli popravke. Zelo zahteven del priprav je bilo dogovarjanje z učitelji predmetne stopnje ter zunanjimi sodelavci. Določiti je bilo treba dan, ki je ustrezal vsem sodelujočim, ter narediti natančen časovni in prostorski načrt, da so dan dejavnosti lahko izvedle tri paralelke v istem dnevu. Nekatere dejavnosti kulturnega dne je izvajal učitelj sam, nekatere pa smo izvajali v

različnih oblikah timskega poučevanja, zato smo se morali natančno dogovoriti, katere dejavnosti bo izpeljal samo učitelj in pri katerih dejavnostih bo potrebnih več izvajalcev.

Izvedba je potekala brez večjih težav, saj so bili dnevi natančno pripravljeni. Izkazalo se je, da je zelo pomembno, da vsi sodelujoči upoštevajo časovni raspored in da ne prihaja do zamikov. V tretjih razredih je bilo zaradi sklopa dejavnosti pri hiši potrebno prilagajanje drugih dejavnosti (prekinitev ter nadaljevanje po sklopu). Učenci so aktivno sodelovali in presenečeni spoznavali veliko novih dejstev o domačem kraju. Zadovoljni so bili, ker je veliko dejavnosti potekalo izven učilnic ter so ob dejavnostih spoznavali nove ljudi in drugačne načine poučevanja. Po izvedbi kulturnih dni je bilo njihovo poznavanje kraja mnogo boljše. Pomembno je, da v naslednjem šolskem letu pridobljena znanja ponovimo, v višjih razredih pa bodo vsebine spoznavali še bolj poglobljeno.

Sodelovanje z učitelji predmetne stopnje ter zunanji sodelavci se je izkazalo za zahtevnejše, kot smo pričakovali. Ugotovili smo, da so strokovnjaki na svojih področjih in želijo bogastvo svojega znanja posredovati tudi otrokom, kar pa je lahko za učence prvega triletja prezahtevno ali preobsežno. Pri izvedbi v prihodnjih letih se bomo z njimi še bolj skrbno pogovorili o bistvenih vsebinah, ki naj jih otrokom posredujejo, ter jim predlagali, naj spodbujajo otroška vprašanja, ki so odraz zanimanja in razumevanja podanih vsebin. Natančneje jim bomo predstavili časovni načrt ter jih prosili, da ga upoštevajo.

4. Viri

- Kako naučiti otroke zavezovati čevlje.* (1. 10. 2022). Obstajajo čudoviti triki. Pridobljeno iz https://sl.meishizui.com/53713/Kako_nau%C4%8Diti_otroke_zavezovati_%C4%8Devlje
- Kukovič, P. in Haček, M. (2014). *Elementi domovinske in državljanske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih osnovnih in srednjih šol : analiza kurikulov : ESS projekt Aktivno državljanstvo in domovina.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno iz https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt12_Analiza_kurikulov_Elementi_DDv.pdf
- Dnevi dejavnosti. Programi in učni načrti v osnovni šoli: Drugi konceptualni dokumenti. (1998). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno iz https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf
- Rustja, E. (oktober 2013). Državljska vzgoja: cilji, vsebina in didaktični pristopi. V T. Tašanoska (ur.), *Zbornik prispevkov – Nacionalna konferenca Socilana in državljenska odgovornost, Brdo pri Kranju, 10. oktober 2013* (str. 15–21). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Tying shoelaces.* (1. 10. 2022). Montessori for learning. Pridobljeno iz <http://montessoriforlearning.blogspot.com/2010/06/tying-shoelaces.html>
- Konc, Darina. (2012). *Žirovske pravljice: priredba spevoiger Darine Konc.* Priredba Olga Vončina. Pegaz International.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Istenič je razredna učiteljica. Že vrsto let poučuje na OŠ Žiri, večinoma v prvem triletju. Več let je bila mentorica košarkarski ekipi mlajših deklic ter z njimi uspešno sodelovala na državnih tekmovanjih. Je učiteljica klekljanja ter sodeluje pri organizaciji in izvedbi šolskega tekmovanja v znanju klekljanja. Redno spremlja novosti na področju vzgoje in izobraževanja ter jih po presoji vnaša v svoje delo.

Modul naravna in kulturna dediščina Slovenije

Natural and Cultural Heritage of Slovenia

Damjanca Ivan

Gimnazija Šentvid
damjana.ivan@sentvid.org

Povzetek

Slovenija je bogata z biseri naravne in kulturne dediščine. Z naravno in kulturno dediščino se dijaki gimnazijskega izobraževanja seznanijo pri različnih predmetih, vendar pogosto dobijo premalo priložnosti, da spoznavajo dediščino na terenu. Na naši gimnaziji smo jim želeli to omogočiti v okviru medpredmetnega modula. Za dijake 2. letnika je bil tako oblikovan dvoletni modul z naslovom Naravna in kulturna dediščina Slovenije. Sodelujoči predmeti so bili geografija, biologija, umetnostna zgodovina in zgodovina. Cilj modula je bil, da dijaki nadgradijo že pridobljeno znanje in spoznajo konkretne primere naravne in kulturne dediščine v muzejih in na terenu v Ljubljani in okolici ter se seznanijo z varovanjem dediščine. S poznavanjem dediščine mladi razvijajo zavedanje pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvijajo odgovoren odnos do okolja, predvsem kritičen odnos do svojega obnašanja v okolju. Na tak način se pripravljajo na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, naravna in kulturna dediščina, narodna identiteta, ohranjanje dediščine, terensko delo.

Abstract

Slovenia thrives in real pearls of natural and cultural heritage. Natural and cultural heritage being part of college educational process and different subject curricula means that students get acquainted with the topics. However, dealing with the topics usually takes place in classrooms. Students are only rarely given the opportunities to experience the heritage outside school, on the very spots of natural and cultural heritage. The teachers of Gimnazija Šentvid have decided to enable students to experience Slovenian heritage not only in a classroom but also in galleries, museums, and on sites of Slovenian heritage. Based on four subjects, namely geography, biology, history of art, and history, a two-year-module called Naravna in kulturna dediščina Slovenije has been created for second year students. The aim of the module is for the students to upgrade the knowledge they already have by spanning it with the examples of natural and cultural heritage found in the city of Ljubljana and in its vicinity. Through this process students also learn how to protect natural and cultural heritage of Slovenia. Through experiencing Slovenian heritage students are given the opportunity to develop a responsible attitude to the environment and, above all, critical attitude to their own behaviour in the environment. In this way they are learning to take over a responsible attitude to the world they live in.

Keywords: conservation of heritage, cross-curricular approaches, fieldwork, national identity, natural and cultural heritage.

1. Uvod

V skladu s sodobnimi smernicami poučevanja želimo na šolah dijakom ponuditi bogate vsebine s trajnostno vrednostjo in pri dijakih vzpodbujati in razvijati ustvarjalnost, izkustveno učenje, etično in trajnostno razmišljanje ter ostale pomembne kompetence učnega procesa. Novi didaktični pristopi pa tudi poudarjajo projektno delo, učenje z odkrivanjem, sodelovalno učenje, izkustveno učenje, medpredmetne povezave ipd. Na naši gimnaziji že vrsto let v 2. letniku izvajamo modul. Gre za medpredmetno sodelovanje štirih predmetov, kjer določeno temo preučimo z vidika sodelujočih predmetov. Tema modula se vsaki dve leti zamenja. V šolskem letu 2019/20 in 2020/21 je bila tema modula Naravna in kulturna dediščina Slovenije, sodelujoči predmeti pa so bili biologija, geografija, umetnostna zgodovina in zgodovina.

Slovenija je čudovita dežela, ima bogato in raznoliko naravno in kulturno dediščino ter dolgo tradicijo njenega organiziranega varstva. Bistvenega pomena je, da se mladi v čim večji meri seznanijo z vrednostjo naravne in kulturne dediščine Slovenije in pomenom ohranjanja le-te za prihodnost. Pomembno je, da se kulturna vzgoja začne že v otroštvu in se kontinuirano nadaljuje v nadaljnjih obdobjih izobraževanja. Le tako se bomo zavedali lastnih korenin, razvijali zavest o nacionalni identiteti in bili tudi bolj odprti do drugih kultur. Predvsem zavest o nacionalni identiteti predstavlja osnovo širši evropski identiteti, kjer je za globlje razumevanje pripadnosti enotnemu evropskemu kulturnemu prostoru še kako potrebno zavedanje lastnega naroda. Zavedanje lastnih korenin skupaj z razvojem samostojnega mišljenja je temelj za kreativno sodelovanje v družbi prihodnosti (Potočnik, 2009). Z naravno in kulturno dediščino se dijaki gimnazijskega izobraževanja seznanijo pri različnih predmetih. Ker pa velikokrat dobijo premalo priložnosti, da spoznavajo dediščino na terenu, smo jim na naši gimnaziji želeli to omogočiti v okviru medpredmetnega modula. Tako smo za dijake 2. letnika oblikovali dvoletni modul z naslovom Naravna in kulturna dediščina Slovenije. Cilj modula je bil, da dijaki nadgradijo že pridobljeno znanje in spoznajo konkretne primere naravne in kulturne dediščine na terenu v Ljubljani in okolici ter se konkretno seznanijo z varovanjem naravne in kulturne dediščine. Hkrati so dijaki razvijali pozitiven odnos do ohranjanja slovenske dediščine in s tem narodne identitete.

2. Smernice za oblikovanje modula Naravna in kulturna dediščina Slovenije

Pri zasnovi modula je bil najpomembnejši cilj dijake popeljati iz učilnice, na teren in v muzeje. Sodobni pouk namreč ne bi smel potekati le v učilnici, ključnega pomena je, da učenci izkusijo učenje z odkrivanjem tudi na terenu. Neposredno opazovanje zgodovinskih spomenikov v naravi, v arhivih ali muzejih je namreč za posredovanje zgodovine izrednega pomena (Potočnik, 2017), prav gotovo pa tudi za posredovanje znanja drugih predmetov.

Vsebina modula se je osredotočila na konkretne primere naravne in kulturne dediščine in varovanje le-teh. Temelj varstva narave in kulturne dediščine pri nas postavlja Ustava Republike Slovenije. Najprej v 5. členu določi, da država "skrbi za ohranjanje naravnega bogastva in kulturne dediščine ter ustvarja možnosti za skladen civilizacijski in kulturni razvoj Slovenije". O okolju in naravi pa podrobneje govori v 72. in 73. členu: "Vsakdo ima v skladu z zakonom pravico do zdravega življenjskega okolja." in "Vsakdo je dolžan v skladu z zakonom varovati naravne znamenitosti in redkosti ter kulturne spomenike. Država in lokalne skupnosti skrbijo za ohranjanje naravne in kulturne dediščine." Krovni predpis, ki v Sloveniji ureja področje varstva narave je Zakon o ohranjanju narave (ZON), ki določa ukrepe ohranjanja biotske raznovrstnosti in sistem varstva naravnih vrednot z namenom prispevati k ohranjanju narave. Številne uporabne naravovarstvene določbe najdemo tudi v drugih zakonih. Kulturno

dediščino pa definira Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD): »Dediščina so dobrine, podedovane iz preteklosti, ki jih Slovenke in Slovenci, pripadnice in pripadniki italijanske in madžarske narodne skupnosti in romske skupnosti, ter drugi državljanke in državljani Republike Slovenije opredeljujejo kot odsev in izraz svojih vrednot, identitet, etnične pripadnosti, verskih in drugih prepričanj, znanj in tradicij. Dediščina vključuje vidike okolja, ki izhajajo iz medsebojnega vplivanja med ljudmi in prostorom skozi čas«. K identifikaciji, varstvu, ohranjanju, predstavljanju in prenašanju naravne in kulturne dediščine prihodnjim rodovom nas zavezujejo velike organizacije, kot so EU, UNESCO in drugi zakoni o ohranjanju in varovanju dediščine.

3. Način izvedbe modula

Modul so obiskovali dijaki drugega letnika, ki so ure modula imeli v urniku po dve šolski uri na štirinajst dni. Skupno število ur za posamezni oddelek je bilo 35. Ure so bile razdeljene na štiri dele: uvodni del v učilnici, drugi del je bil namenjen obisku muzejev in terenskemu delu, tretji analizi terenskega dela in strnitvi vtisov, četrti pa ekskurziji v Krajinski park Ljubljansko barje, ki naj bi bila izvedena v začetku maja. Žal zadnjega dela (ekskurzije) zaradi razglašene epidemije zaradi koronavirusa in ukrepov nismo mogli izpeljati. Vsak dijak je pri modulu prejel mapo, ki je služila zbiranju prejetih gradiv, rešenih delovnih listov ter svojih izdelkov.

V okviru modula je vsak dijak izdelal tudi seminarsko nalogo na izbrano temo v okviru glavne teme naravna in kulturna dediščina. Mentorja je izbral med profesorji na šoli, ki so na temo naravna in kulturna dediščina razpisali naslove s svojega predmetnega področja. Vsak profesor je ponudil tri naslove, dijaki pa so lahko med razpisanimi temami izbrali tisto, ki jim je bila najbližja in nato pod profesorjevim mentorstvom v določenem časovnem okvirju izdelali seminarsko nalogo. Dijaki pa so lahko mentorju tudi predlagali svojo temo. Profesorji so izdelano seminarsko nalogo ocenili v skladu s kriteriji in opisniki za ocenjevanje seminarske naloge, ki so bili predhodno objavljeni v spletni učilnici. Ocena se je vpisala k predmetu, ki ga profesor poučuje.

3.1 Uvodni del

Dijaki so se na uvodni uri modula seznanili z vsebino in cilji modula, z osnovnimi pojmi in pomembnosti varovanja dediščine. Hkrati pa smo se že nekoliko pripravili na teren: bodisi na terensko delo po Ljubljani ali na obisk enega od muzejev. Pri predstavitvah vsebin smo profesorice sodelujočih predmetov uporabljale različne učne metode. Ob tem so dijaki aktivno sodelovali z reševanjem učnih listov, iskanjem verodostojnih informacij po spletu, pisanjem poročil, ogledom krajših dokumentarnih filmov, delom s pisnimi viri, slikami, fotografijami in zemljevidi ipd. Na uvodni uri so dijaki dobili tudi informacije o izbiri naslova za seminarske naloge.

Geografski uvodni del modula se je osredotočil na naravni del naše dediščine in sicer na nekatera zavarovana območja: narodne, regijske, krajinske parke in naravne spomenike. Vsak dijak je dobil zemljevid zavarovanih območij Slovenije ter opis enega od teh območij z nekaj fotografijami. Fotografije so dijaki morali opisati, iz besedila pa pripraviti kratko predstavitev zavarovanega območja za sošolce. Na uvodni uri so dijaki pridobili tudi ključne informacije za terenski del po Ljubljani.

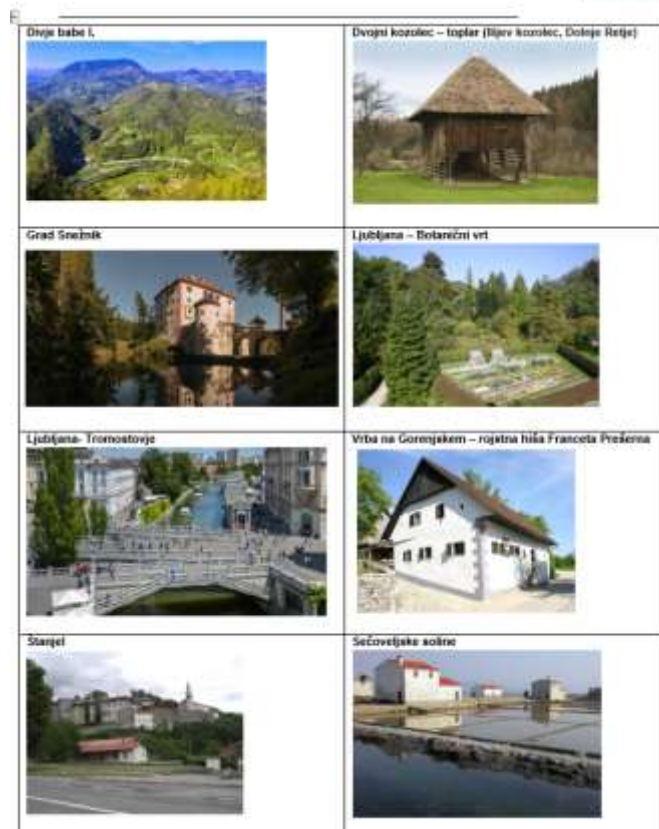
Tudi pri biologiji je bil uvodni del namenjen naravni dediščini. Dijaki so se pogovarjali o ekosistemih, biotski raznovrstnosti v Sloveniji ter se seznanili z znamenitostmi Slovenije, ki so uvrščene na Unescov seznam svetovne naravne in kulturne dediščine: Škocjanske jame, starodavni bukovi gozdovi v pragozdu Krokar in rezervatu Snežnik Ždrolce, dediščina živega srebra Idrija in kolišča na Ljubljanskem barju. Svoje izsledke so zapisovali na delovni list.

Predmet umetnostna zgodovina se je v uvodnem delu osredotočil na kulturno dediščino, predvsem na delo v muzejih, dijaki so se seznanili s pojmi restavriranje, konzerviranje, kustos... Posebno pozornost so namenili dediščini, ki so jo zapustili koliščarji na Ljubljanskem barju, ki je del Unescovega seznama svetovne naravne in kulturne dediščine.

Pri zgodovini je bil tudi poudarek na kulturni dediščini. Dijaki so se seznanili s pojmom kulturna dediščina, z Zakonom o varstvu kulturne dediščine, ki deli kulturno dediščino na materialno in nesnovno, materialno pa sestavljata premična in nepremična dediščina. Ob tem so ugotovili, da je kulturna dediščina vpisana v Register kulturne dediščine. S konkretnimi primeri kulturne dediščine (slika 1) so dijaki spoznali posamezne zvrsti nepremične dediščine: arheološka najdišča, stavbe, stavbe s parki in vrtovi, parki in vrtovi, spominski objekti in kraji, naselja in njihovi deli, kulturna krajina, drugi objekti. Izpostavljene primere nepremične dediščine so morali opisati, izpostaviti njihov pomen v narodni zgodovini ter jih poiskati na zemljevidu Slovenije. Za konec pa so tudi na primerih spoznali zvrsti žive dediščine: gospodarska znanja in veščine, šege in navade, uprizoritve in predstavitve, znanja o naravi in okolju, ustno izročilo in ljudsko slovstvo. Poleg muzejev so spoznali še delovanje nekaterih drugih ustanov, ki skrbijo za kulturno dediščino npr. Zavod za varstvo kulturne dediščine, arhivi.

Slika 1

Primeri nepremične dediščine



3.2 Delo na terenu in obisk muzejev

Teren oziroma naravno okolje nudi motivacijo in vir za učenje z odkrivanjem. Naravno okolje predstavlja možnost za spoznavanje, odkrivanje naravno- in družbenogeografskih značilnosti, zgodovinskih, etnoloških in umetnostnih značilnosti. S terenskim delom učenci razvijajo sposobnost samostojnega učenja, mišljenje z opazovanjem, primerjanjem, sklepanjem. Učijo se raznovrstnih raziskovalnih metod: zbiranje gradiva, urejanje, obdelava podatkov, anketiranje, merjenje itd. (Trškan, 2008). Ogled muzejskih zbirk in aktivnosti v muzejih ter neposredno opazovanje in raziskovanje spomenikov v naravi, povečujejo interes in aktivnost učencev, povečujejo njihovo znanje in razvijajo umske sposobnosti, hkrati pa učenje v muzeju in na terenu nudi tudi obilo možnosti za poudarjanje vzgojnih vrednot: od humanističnega pomena, moralno-etičnega do estetskega. (Potočnik, 2009)

Dijaki so v dveh terminih v razmaku štirinajst dni obiskali tri muzeje in opravili terensko delo po ljubljanskem mestnem jedru. Razporejeni so bili tako, da sta v istem dnevu dva oddelka izmenjala v Narodnem muzeju Slovenije in v Prirodoslovnem muzeju Slovenije, čez štirinajst dni pa sta ta dva oddelka opravila terensko delo po Ljubljani in obiskala Plečnikov hišo/Mestni muzej Ljubljana. Druga dva oddelka pa obratno. Dijaki so strnili svoje vtise ob obisku muzejev tudi tako, da so napisali poročila, ki so jih na naslednji uri modula oddali profesoriciam.

Ob obisku Narodnega muzeja Slovenije je bil velik poudarek, da dijaki spoznajo, kako poteka konservatorsko-restavratorsko delo oz. kaj se zgodi s predmetom, ko ga dobijo v muzej. Pri tem nam je bil muzej zelo naklonjen. Tako je naš obisk v muzeju potekal na ta način, da se je oddelek razdelil na dva dela. Polovica oddelka je najprej odšla na Oddelek za konserviranje in restavriranje, kjer nas je sprejel konzervator-restavrator, ki nam je predstavil svoj poklic in razkazal del prostorov. Dijakom je predstavil restavriranje in konserviranje predmetov iz kovin, saj se s tem tudi ukvarja. Dijaki so imeli priložnost na konkretnih primerih, ki so bili takrat »v delu« videti, kako potekajo konservatorska in restavratorska dela (slika 2). Poleg tega je konzervator-restavrator predstavil eksperimentalno arheologijo. Gre za izdelovanje replik v originalnem materialu z namenom spoznavati materiale, postopke izdelave in preizkušanja replik. Pokazal je primer replik in tudi seznanil dijake s postopkom izdelave in njihovim preizkušanjem: prača, sekira, skodelica, deblak, pasti.

Slika 2

Naši dijaki spoznavajo dela konzervatorja



Narodni muzej Slovenije. Konserviranje in restavriranje muzejskih predmetov. Pridobljeno s <https://www.nms.si/si/aktivnosti/776-Konserviranje-in-restavriranje-muzejskih-predmetov>

Druga polovica oddelka je v tem času opravila ogled dela stalne razstave. Dijaki so spoznali predvsem nekaj najpomembnejših in najdragocenejših predmetov, ki jih hrani muzej (Vaška situla, neandertalčeva piščal, egipčanska mumija, kip Emonca). Žal je bil čas v Narodnem muzeju odmerjen, dijake je namreč že čakal obisk Prirodoslovnega muzeja.

V Prirodoslovnem muzeju so se dijaki pod vodstvom kustosinje seznanili z delom geološko-paleontološke zbirke, zbirka mineralov barona Žige Zoisa in si ogledali diorame ter razstavo slovensko morje.

Dijaki so s pomočjo strokovnega vodenja opravili terensko delo po delu središča Ljubljane. Spoznavali so kamnine v Ljubljani, ki so jih v preteklosti uporabili za izdelavo različnih objektov in stavb v Ljubljani. Svoje izsledke so zapisovali na delovni list, kamor so k fotografijam objektov, ki so jih spoznali zapisali ime objekta in ga kratko opisali (slika 3). Fotografije so označili s številkami in na priloženi zemljevid Ljubljane zarisali pot, ki so jo prehodili in na zemljevidu posamezne objekte označili z ustreznimi številkami. Uredili so tudi legendo pod zemljevidom.

Slika 3

Prva stran rešenega delovnega lista Kamnine v Ljubljani



V prvem letu izvedenega modula so dijaki obiskali Plečnikovo hišo, v drugem letu pa Mestni muzej Ljubljana. Dijaki so se seznanili s Plečnikovo zapuščino, ki je od leta 2021 tudi vpisana na Unescov seznam svetovne kulturne in naravne dediščine.

3.3 Evalvacija terenskega dela in obiskov muzejev

Dijaki so na naslednji uri modula oddali poročila o obisku muzejev. V nadaljevanju modula so dijaki pri posameznih predmetih strnili svoje vtise in spoznanja s terena in muzejev. Ocenili so pomen muzejev, arhivov in drugih ustanov za varovanje naravne in kulturne dediščine. Dopolnili so svoje poznavanje Narodnega muzeja Slovenije in Prirodoslovnega muzeja Slovenije z reševanjem delovnih listov in iskanjem informacij na spletni strani muzejev. Pogledali so si nekaj kratkih dokumentarcev Narodnega muzeja o eksperimentalni arheologiji. Pri geografiji pa še bolj natančno spoznali zavarovana območja.

3.4 Načrtovana ekskurzija v Krajski park Ljubljansko barje

Zadnji del modula je bil namenjen ekskurziji na Ljubljansko barje, vendar kot je bilo že omenjeno, jo zaradi ukrepov v času epidemije nismo izvedli. Ekskurzija bi bila izpeljana v začetku maja. Ljubljansko barje je bilo izbrano zaradi bogate naravne in kulturne dediščine. Edinstven preplet travnikov, njiv, vodotokov, jarkov in mejic predstavlja življenjski prostor mnogim redkim in ogroženim živalskim ter rastlinskim vrstam. Dolgotrajno sožitje narave in človeka je pustilo pečat tudi v bogati kulturni dediščini, od katere so najbolj poznani ostanki kolišč ter najdba najstarejšega lesenega kolesa z osjo na svetu. V načrtu je bila tudi razstava fotografij dijakov, na kateri bi dijaki razstavili posnete fotografije naravne in kulturne dediščine Ljubljanskega barja iz ekskurzije.

Drugo leto modula smo ekskurzijo nadomestili z dvournim modulom na daljavo. Izpeljali smo ga v začetku maja, na dan, ko so dijaki 4. letnika pisali prvi del izpita na spomladanskem roku mature - esej. Vsak od sodelujočih predmetov je imel na razpolago dvourno aktivnost v enem od oddelkov. Pri zgodovini smo raziskovali Register nepremične kulturne dediščine in Register nesnovne kulturne dediščine. Vsak dijak je moral poiskati nekaj primerov kulturne dediščine iz obeh registrov v svojem kraju oz. v bližini svojega doma. Poleg tega je vsak dijak dobil še nalogo, da popoldne tistega dne eno od teh znamenitosti fotografira neposredno na terenu. Fotografije s kratkimi opisi so pošiljali v spletno učilnico.

4. Zaključek

Spoznavanje naravne in kulturne dediščine z vidika večih predmetov dijakom omogoča celovitejši pogled na izbrano tematiko in hkrati zavedanje resnične raznovrstnosti slovenske narodne in kulturne dediščine. Žal smo profesorice sodelujočih predmetov imele na razpolago omejeno število ur, v načrtu pa še precej aktivnosti za dijake. Možnosti obravnave te tematike so pri pouku neizmerne. Pri načrtovanju pouka se premalo poudarka daje na spoznavanje dediščine na terenu, predvsem v svojem kraju. Verjetno je vzrok v tem, da učitelji pri načrtovanju učenja izven učilnice naletimo na nemalo preprek. Zaplete se že pri časovnem načrtovanju, saj je za odhod v muzej ali delo na terenu potrebno več časa, kot pa traja ena šolska ura. Potrebna je veliko načrtovanja in usklajevanja, vendar je vredno, saj so dijaki za takšno delo bolj motivirani, prav gotovo pa od takšnega učenja veliko pridobijo.

Sodobni muzeji ponujajo obilo različnih »doživetij« v svojih prostorih in »so del neformalnega sektorja izobraževanja, ki formalnemu šolskemu in visokošolskemu sistemu izobraževanja dodajajo posebne vrednote. Nadgrajujejo formalno izobrazbo in nudijo različne načine učenja, uživanja in razpravljanja« (Herreman, 2011, str. 29). V muzejih lahko poteka vseživljenjsko izobraževanje, zato je res potrebno poiskati možnosti in dijake večkrat odpeljati v muzej ali pa na terensko delo. S primeri iz krajevne zgodovine mladi razvijajo zavedanje pomena ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter razvijajo odgovoren odnos do okolja, predvsem kritičen odnos do svojega obnašanja v okolju. Na tak način se pripravljajo na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posamezniki in kot člani lokalne skupnosti in družbe.

5. Viri

- Herreman, Y. (2011). Razstave. V *Upravljanje muzeja: praktični priročnik (Izbrana poglavja iz Icomove publikacije Running the Museum, A Practical Handbook, Pariz, 2004)*. Služba za premično dediščino in muzeje, Narodni muzej Slovenije (str. 63–75). Pridobljeno s https://www.nms.si/si/files/default/muzej/sluzba-za-premicno-dediscino/upravljanjemuzeja_prakticni-prirocnik.pdf
- Narodni muzej Slovenije. Konserviranje in restavriranje muzejskih predmetov. Pridobljeno s <https://www.nms.si/si/aktivnosti/776-Konserviranje-in-restavriranje-muzejskih-predmetov>
- Potočnik, D. (2009). *Zgodovina, učiteljica življenja*. Založba Pivec.
- Potočnik, D. (2017). Sodobne učne metode pri pouku zgodovine. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije, Series historia et sociologia Series historia et sociologia*, 27 (4), 837-848.
- Trškan, D. (2008). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ustava Republike Slovenije. (1991). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>
- Zakon o ohranjanju narave (ZON). (1999). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO1600>
- Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD). (2008). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s <https://www.zvkds.si/sites/www.zvkds.si/files/uploads/files/publication/2016-01-1367-2008-01-0485-npb4.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Damjanca Ivan je profesorica zgodovine in univerzitetna diplomirana etnologinja in kulturna antropologinja. Na Gimnaziji Šentvid poučuje zgodovino. V prostem času uživa v naravi, v veliko veselje pa ji je tudi raziskovanje naravne in kulturne dediščine Slovenije.

Svetovna problematika v odtenkih med črno in belo

World Issues are not to be Seen in Black and White only

Nataša Graovac

Šolski center Postojna
natasa.graovac@scpo.si

Povzetek

V članku je predstavljen primer interdisciplinarnega tematskega sklopa Model združenih narodov (ITS MUN – Model of United Nations), ki so ga v zadnjih dveh šolskih letih razvijale učiteljice geografije, zgodovine in sociologije ter angleščine na Gimnaziji Jurija Vege Idrija. Glavni namen tovrstnih dejavnosti je predvsem doseči zavedanje, da so svetovni problemi zelo kompleksni in je za njihovo razumevanje potrebno zelo veliko znanja. MUN konference so srečanja srednješolcev ali študentov, na katerih razpravljajo o različnih temah. V okviru ITS-ov je prioriteta spodbujanje učenja različnih mehkih veščin, kot so delo z viri, kritično mišljenje in komunikacija. Podrobneje je v članku predstavljeno delo pri ITS-u MUN v šolskem letu 2021/2022, ko so dijaki ob spoznavanju različnih vsebin – kot npr. Organizacija združenih narodov (OZN), človekove pravice, izbran primer svetovne problematike – krepili zgoraj omenjene veščine. Spoznavali so kriterije za učinkovito delo z viri, različne veščine komuniciranja in se ob vsebinskih razpravah učili kritičnega mišljenja. V drugi polovici šolskega leta so dijaki pripravili avtentično nalogo, poimenovano Šolski MUN. Za temo so si izbrali razmere v Ukrajini na dan 24. 2. 2022. Ker gre za vojne razmere, je bila to konferenca Varnostnega sveta OZN. Vsak dijak je izbral eno državo in na konferenci zastopal njeno stališče. Glede na naslov konference so bile izbrane tiste države, ki imajo o tej vojni jasno izdelano stališče, oz. predstavljajo zaveznice ene ali druge vpletene strani ali so svetovna velesila. Pripravili so različne pisne dokumente, uvodni nagovor in aktivno sodelovali na konferenci z replikami.

Ključne besede: interdisciplinarni tematski sklop, MUN (Model of United Nations, Model Združenih narodov) konference, veščine – delo z viri, komunikacijske veščine, kritično mišljenje.

Abstract

The article presents an example of the interdisciplinary thematic unit Model of the United Nations (ITS MUN - Model of the United Nations), which was developed during the last two school years by the teachers of geography, history, sociology and English at Jurij Vega Grammar School Idrija. The main purpose of such activities is primarily to increase awareness of the complexity and understanding of global problems, which requires a great deal of knowledge as well. MUN conferences are meetings of high school or university students where various topics are discussed. Within the framework of ITS, the priority is to promote the learning of various soft skills such as working with resources, critical thinking and communication. In more detail, the article presents the work at ITS MUN during the 2021/2022 school year, when students learned about various contents, such as The United Nations (UN), human rights, a selected example of a global problem, and they strengthened the above-mentioned skills. They learned about the criteria for effective work with resources, various communication skills, and learned critical thinking during substantive discussions. In the second half of the school year, the students prepared an authentic task called School MUN. The chosen topic was the situation in Ukraine on 24 February, 2022. Since this is a war situation, they simulated UN Security Council conference. Each student chose one country and represented its point of view at the conference. According to the title of the conference, the selected countries were those with a clearly defined political view on this war and represented allies of one or the other of the parties involved, or are world superpowers. The students

prepared various written documents, an opening speech and actively participated in the conference with replies.

Keywords: interdisciplinary thematic unit, MUN (Model of United Nations) conferences, skills - communication skills, critical thinking, working with resources.

1. Uvod

Kako dijake učiti kritičnega razmišljanja ob spremljanju novic v medijih? Kako jim predstaviti kompleksnost sodobnega sveta?

To so vprašanja, na katera smo tri učiteljice Gimnazije Jurija Vege Idrija (v nadaljevanju GJVI) poskušale (po)iskati odgovore. Vprašanje v naslovu je bilo raziskovalno vprašanje v okviru ITS-a MUN (interdisciplinarnega tematskega sklopa Model združenih narodov). V tem članku bo predstavljeno, kaj so ITS-i, kaj je MUN in predvsem delo v okviru tega ITS-a, v katerem smo poleg vsebinskih (deklarativnih) znanj krepili tudi t. i. mehke veščine, kot so komunikacija, kritično mišljenje in sodelovanje.

V zadnjih letih se vedno bolj poudarja, da so za uspešno vključevanje v družbeno in poklicno okolje poleg deklarativnih znanj pomembne tudi zgoraj omenjene mehke veščine. Šolski sistem ta izziv nagovarja na različne načine, eden izmed njih je bil tudi projekt Podvig – Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah, Podjetnost v gimnaziji. V letih 2018 do 2022 so bile vanj vključene vse slovenske gimnazije, nekatere kot razvojne šole, ostale kot implementacijske. Cilj projekta je bil vključiti podjetnostno kompetenco z njenimi veščinami v pouk gimnazijskega izobraževanja, ki ima bolj teoretičen značaj, in tako gimnazije povezati z lokalnim okoljem.

GJVI je bil znotraj tega projekta ena izmed razvojnih šol, zato smo razvijali inovativne pristope k poučevanju in učenju. Ena od oblik takih pristopov je tudi uvajanje interdisciplinarnih tematskih sklopov. ITS-i so medpredmetni sklopi, ki se jih uvaja v gimnazijsko izobraževanje od šolskega leta 2018/2019. V posamezni ITS so vključeni vsaj trije različni gimnazijski predmeti, vsebine izhajajo iz izbirnih tem obstoječih učnih načrtov. Izvaja se jih v drugem in tretjem letniku gimnazijskega programa (tri šolske ure tedensko) v okviru števila nerazporejenih ur. Več informacij o pripravi, načrtovanju in izvedbi ITS-ov ter dokazih o učenju je na voljo v publikaciji Iščem Tuhtam Soustvarjam, priločniku za načrtovanje in izvedbo interdisciplinarnega tematskega sklopa.

Na GJVI je bilo dijakom v štirih letih ponujenih več različnih ITS-ov: kulturno-jezikovni, naravoslovni, športno-jezikovni, kulturno-umetniški, prostovoljski, računalniško-matematični itd. V zadnjih dveh šolskih letih pa smo dijakom drugih in tretjih letnikov ponujali vse ITS-e sočasno, tako da so vsi dijaki izbirali med šestimi možnostmi. Ob naštetih smo jim v šolskem letu 2020/2021 prvič ponudili družboslovno-jezikovni ITS Model združenih narodov (ITS MUN – Model of United Nations).

V nadaljevanju je predstavljeno delo znotraj tega ITS-a s poudarkom na izbranih veščinah.

2. Interdisciplinarni sklop Model Združenih narodov

Povezale smo se učiteljice geografije, zgodovine in sociologije ter angleščine z namenom, da sodelovanje na MUN konferencah – dejavnost, ki smo jo kar nekaj let izvajali kot interesno,

ponudimo vsem dijakom v okviru pouka. Njeni izvajalci smo namreč ocenili, da dejavnost vključuje vsebine in veščine, ki bi se jih dijaki morali imeti možnost učiti.

2.1 MUN konferenca

MUN konferenca so namreč srečanja, na katerih mladi, ki jih zanima globalno politično in gospodarsko dogajanje, razpravljajo o različnih temah po modelu konference Združenih narodov. Tovrstne konference potekajo na sekundarni in terciarni ravni izobraževanja, torej za dijake in študente in v različnih delih sveta. V procesu priprav in sodelovanj na tovrstnih dogodkih širijo mladi svoje poznavanje svetovne problematike in se učijo kulture dialoga, argumentiranja svojih stališč ipd. Kot udeleženci v različnih organih OZN (Generalni skupščini, Varnostnem svetu, Svetu za človekove pravice itd.) predstavljajo izbrane države ali mednarodne (vladne ali nevladne) organizacije, pri čemer je pomembno, da se učijo strpnosti, saj se lahko stališča posameznih držav ali organizacij, ki jih predstavljajo, močno razlikujejo. Poleg tega se mladi soočajo z izzivom, da morajo predstavljati stališče države, ki jo zastopajo, in je to lahko celo nasprotno njihovemu lastnemu stališču. Pri tem ves čas uporabljajo visoko formaliziran angleški jezik tako v pisni kot tudi govornjeni obliki. Tovrstnih konferenc v Goldbergu v Nemčiji (MUNOG) in v Budimpešti na Madžarskem (BIMUN) so se naši dijaki udeleževali v okviru interesne dejavnosti MUN. Na šoli so potekale tudi priprave na konferenco. Ker pa naši dijaki prihajajo tudi iz ruralnega okolja, kjer so vezani zgolj na osnovne avtobusne prevoze, je bila udeležba na tovrstnih pripravah omejena predvsem na tiste dijake, ki s prevozi niso imeli težav. Oblika ITS-a nam je ponudila priložnost, da tovrstne vsebine ponudimo vsem.

Učiteljice zgoraj imenovanih predmetov smo oblikovale učni načrt v skladu s smernicami za ITS in opisale ta predmet v njem tako:

2.2 Delo v ITS MUN

ITS MUN preko najrazličnejših vsebin, povezanih z aktualnim dogajanjem v svetu (političnimi temami, varovanjem okolja, ekonomskimi temami, vprašanjem človekovih pravic ...), usmerja dijake k večjemu in bolj poglobljenemu razumevanju problematike sodobnega sveta.

Dijaki se podajo v vloge diplomatov izbranih držav in se preizkusijo v govorništvi, argumentiranju in razpravljanju na izbrano temo. Nanjo se bodo dijaki pripravili predvsem vsebinsko, in sicer tako, da bodo napisali official document (uradni dokument). V njem opišejo stališče izbrane države do problema in napišejo opening speech (uvodni nagovor). Z njim na kratko predstavijo problem na uvodnem delu razredne MUN konference. Vseskozi je ITS MUN usmerjen tudi k urjenju naslednjih veščin: delo z viri, kritično mišljenje, pisne, debatne in govorne spretnosti, timsko delo in sporazumevanje v tujem jeziku.

Delo poteka v slovenščini in angleščini, saj je ta glavni sporazumevalni jezik v svetovni diplomaciji (tudi na MUN konferencah v tujini). Sodelovanje na eni od teh v tujini (v živo ali virtualno) oz. v Sloveniji je eden glavnih ciljev ITS. Za avtentično nalogo bomo izvedli MUN konferenco znotraj razreda.

2.2.1 Učni cilji ITS MUN

Vsak izmed predmetov znotraj sklopa je zasledoval določene cilje iz izbirnih tem, ki jih predvidevajo učni načrti. Skupni interdisciplinarni cilji, kot so zapisani v učnem načrtu ITS MUN, so bili tako vsebinski kot tudi procesni.

Vsebinski cilji:

- dijaki izrazijo razumevanje večplastnosti in kompleksnosti družbenega življenja ter zmožnost večplastnega in kompleksnega obravnavanja konkretnih družbenih procesov in pojavov;
- analizirajo različne oblike in dejavnike političnega, gospodarskega in kulturnega povezovanja sveta po II. svetovni vojni ter ovrednotijo njihov vpliv in pomen;
- poznajo ozadja izbrane svetovne problematike skozi geografsko, zgodovinsko in sociološko perspektivo;
- znajo poiskati ustrezne vire ter izdelati (z uporabo IKT) osnovne predstavitve (pisne in ustne) določenega problema v slovenskem in angleškem jeziku.
- Procesni cilji:
 - razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja, analize, sinteze, kritične presoje vrednosti in uporabnosti informacij iz zgodovinskih in drugih virov;
 - se zavedajo relativnosti informacij;
 - razvijajo sposobnosti različnih oblik komunikacije (pisne in ustne ter debatnih tehnik – tudi z uporabo IKT ...);
 - razvijajo veščino sporazumevanja v tujem jeziku.

V skladu s smernicami za pouk ITS-ov smo delo razdelile v dva vsebinska sklopa, in sicer 'Svet kot celota' in 'Razredni MUN'.

Podrobneje bom opisala delo v ITS MUN v šolskem letu 2021/22.

2.2.2. Prvi sklop: Svet kot celota

V okviru prvega sklopa (potekal je od septembra do januarja) so dijaki spoznavali različne vsebine in urili različne veščine. Obravnavali smo Organizacijo združenih narodov, njeno sestavo in najpomembnejše organe. Podrobneje smo se ukvarjali z enim od perečih svetovnih problemov (razmerami v Afganistanu jeseni 2021 – po talibanskem prevzemu oblasti) in spoznali Deklaracijo o človekovih pravicah. (Bregant, 1999) Z obravnavo teh vsebin so dijaki krepili veščine dela z viri, učinkovitega komuniciranja in javnega nastopanja, implicitno pa tudi kritičnega mišljenja.

»Veščine dela z viri vključujejo iskanje, zbiranje in izbiranje informacij, dejstev, dokazov iz verodostojnih virov iz različnih medijev, poznavanje in uporabo kriterijev za presojanje vrednosti in uporabnosti virov, kritično presojo vrednosti in uporabnosti informacij, dejstev in dokazov iz različnih medijev, oblikovanje ugotovitev, utemeljitev, sklepov, mnenj na temelju izbranih informacij, argumentiranje, interpretiranje, citiranje. Tako vključujejo tudi nekatere ključne elemente veščin kritičnega mišljenja.« (Brodnik, Krajnc, Bregač, Širnik, Polšak, 2018, str. 4)

Razvijanja te veščine smo se lotili sistematično, tako da smo dijake najprej seznanile s kriteriji za vrednotenje virov: avtorstvo, objektivnost, avtentičnost, zanesljivost, pravočasnost,

ustreznost in učinkovitost. (Brodnik idr., 2018) V okviru prvega sklopa so se je učili ob izbranih temah, ko so iskali informacije za svoj govor in ko so v debati iskali argumente za svoje trditve.

S kritičnim mišljenjem se eksplicitno nismo ukvarjali, je pa sama narava ITS-a gotovo naravnana tako, da od učencev zahteva reševanje problemov, ki terjajo kompleksno mišljenje (raziskovanje različnih družbeno-političnih tem, debatiranje, vrednotenje raznovrstnih virov itd.). Svoje sposobnosti kritičnega mišljenja pa kažejo pri tem predvsem med vsebinsko razpravo. (Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P., Drnovšek, M., 2018)

Veščina komuniciranja je sestavljena iz različnih podveščin, kot so: poslušanje in izražanje, nastopanje in predstavljanje, diskutiranje in debatiranje, uporaba jezika, uporaba števil, uporaba IKT. (Štraser, N. (ur.), 2018) V okviru prvega sklopa so se v povezavi s to veščino učili predvsem debatne tehnike ter v parih pripravili predstavitev za sošolce o izbranem organu – Organizaciji združenih narodov in dveminutni govor na poljubno temo. Za pomoč pri pripravi učinkovitega govora smo učiteljice pripravile tudi navodila za pripravo dobrega govora.

V nadaljevanju bo podrobneje predstavljen drugi sklop, imenovan 'Razredni MUN'.

2.2.3. Drugi sklop: Razredni MUN

To je bila naša avtentična naloga, saj smo simulirali delovanje MUN-ov, ki jih po svetu in pri nas organizirajo številne srednje šole in univerze. Delo za razredno MUN konferenco se je začelo februarja in se zaključilo junija 2022. Dijaki so bili vključeni v vse faze oblikovanja naloge: iskanje teme, zbiranje informacij o problematiki, določanje držav, za katere bi bilo smiselno, da na konferenci sodelujejo, izbiro države, ki jo bodo zastopali, itd. Dijaki so si za temo izbrali 'Razmere v Ukrajini na dan 24. februar 2022', zato je to zgodovinski komite, torej se v razpravi lahko uporablja dejstva in dogodke, ki so obstajali do tistega dne. Razredni MUN je torej konferenca Varnostnega sveta OZN s ciljem poiskati možne miroljubne rešitve, ki so sprejemljive za obe neposredno vpleteni strani, da bi se vojna čim prej zaključila.

Pri oblikovanju razrednega MUN-a nam je bila v pomoč spletna stran <https://bestdelegate.com/>.

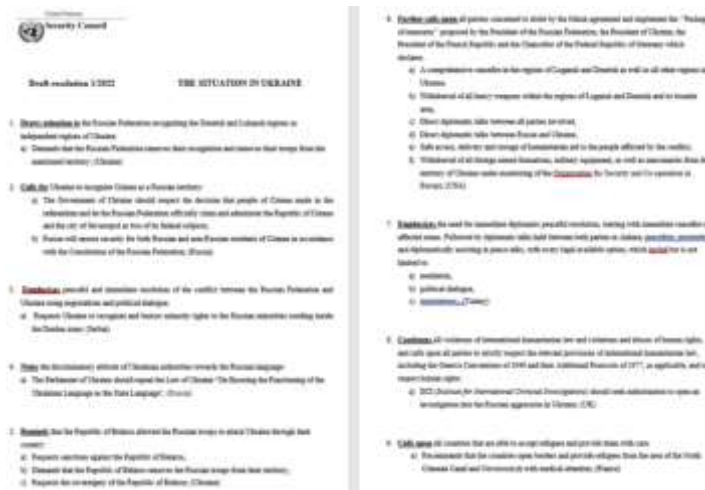
Po uvodnem delu so se poglobili v spoznavanje države, ki so si jo izbrali: najprej so nekaj ur posvetili zbiranju splošnih informacij o izbrani državi, v nadaljevanju pa izoblikovali stališče države do izbrane problematike. Glede na naslov konference so bile izbrane tiste države, ki imajo jasno izdelano stališče o tej vojni oz. predstavljajo zaveznice ene ali druge strani ali so svetovna velesila. Glede na temo smo izbrali tudi eno izmed ključnih mednarodnih organizacij, ki je v konflikt vpletena – NATO (Severno-atlantsko zavezništvo). Države, ki so jih dijaki zastopali, so bile naslednje: Ukrajina, Rusija, Belorusija, ZDA, Francija, Srbija, Turčija, Madžarska, Kitajska, Velika Britanija. V tej fazi so pripravili t. i. 'Official paper' (uradni dokument), ki je bil za potrebe naše konference sestavljen iz dveh delov. Prvi del je 'Position paper', tj. predstavitev stališča države, ki jo zagovarjajo, ukrepov, ki so bili na to temo že izvedeni (v njihovi državi in/ali v mednarodni skupnosti), ter predlogov za miroljubno rešitev konflikta, drugi del pa so 'Operative clauses', delovni predlogi za miroljubno rešitev konflikta v obliki formaliziranih trditev.

Iz predlogov za rešitev vseh držav smo učiteljice izbrale najbolj smiselne, tako da smo jih združile v t. i. osnutek resolucije. O tej so potem udeleženci odločali na konferenci. Zastopani so bili predlogi vseh vključenih držav, tako da so imeli za sodelovanje na konferenci vsi dijaki enake možnosti. Večina držav je bila zastopana s po enim predlogom, Ukrajina in Rusija pa s

po tremi predlogi. Dijaki so osnutek resolucije dobili vnaprej, da so lahko pripravili replike ali popravke členov.

Slika 1

'Draft resolution', osnutek resolucije, ki je bila predstavljena na šolskem MUN-u



Na Sliki 1 je izsek devetih od štirinajstih členov osnutka resolucije (Draft resolution), ki smo ga učiteljice sestavile iz predlogov dijakov (Operative clauses). Iskali smo miroljubne možne rešitve problema kot npr. umik ruske vojske iz regij Donetsk in Luhansk, spodbujanje tretjih držav k pogajanjem, poziv k reševanju begunskega vprašanja. Resolucija je služila kot osnova za šolsko MUN konferenco.

Sodelovanje na konferenci je bilo za marsikaterega dijaka najtežji del, saj je bila priprava precej zahtevna. Pokazati so morali res dobro poznavanje problematike, tudi s stališča drugih držav, predvsem pa tiste, ki so jo zastopali, pa tudi sposobnost hitrega razmišljanja in odzivanja na morebitne izzive, ki so jih ponujali drugi udeleženci konference, njihovi vrstniki. Pri tem se je pokazala njihova sposobnost kritičnega mišljenja, saj so se morali odzivati neposredno na podane izjave. Urili pa so se tudi v rabi visoko formaliziranega angleškega jezika.

Slika 2

Šolski MUN, uvodni govor predstavnice Ukrajine



Na Sliki 2 vidimo uvodni govor predstavnice Ukrajine. Na podlagi uradnega dokumenta (Official paper) so dijaki pripravili enominutni uvodni govor (Opening speech), s katerim so v uvodnem delu konference predstavili uradno stališče svoje države in poskušali pritegniti pozornost ostalih udeležencev, predvsem morebitnih zaveznikov.

Kriteriji za ocenjevanje so bili sestavljeni iz treh približno enakovrednih delov. Po kriterijih prvega smo ocenjevali 'Official paper' (uradni dokument), sestavljen iz 'Position paper' in 'Operative clauses'. V drugem delu je bila dana ocena pripravljenega in izvedenega uvodnega govora na konferenci ter odziva na govore drugih delegatov. Tretji del je prinašal oceno sodelovanja dijakov na konferenci in njihovega odzivanja na predloge drugih udeležencev.

Ne nazadnje so se dijaki učili tudi obnašanja v formalnem okolju, v tem primeru konference OZN, saj so morali upoštevati sicer nekoliko prilagojena pravila sodelovanja na konferenci, t. i. 'Rules of Procedure'. Zajemala so vse, od formalnih oblačil in obnašanja med konferenco do strogo formaliziranega jezika (tega so spoznali pred konferenco).

Slika 3

Posnetek ob uspešnem zaključku konference



Dijake smo spodbujale k iskanju miroljubnih rešitev, ki bi bile sprejemljive za obe vpleteni strani. Na Sliki 3 sta predstavnici obeh vojskujočih se držav dogovor potrdili simbolično z rokovanjem.

3. Zaključek

Vse tri vključene učiteljice ugotavljamo, da je ta način dela z dijaki drugačen in zahteva veliko več angažiranosti tako dijakov kot tudi učiteljev. Dijaki ocenjujejo tak način dela pozitivno, saj se večinoma zavedajo, da so teme, ki jih v okviru tega sklopa obravnavamo, zelo aktualne in je njihovo spoznavanje nujno, če želimo razumeti svet, ki nas obdaja. Prav tako menijo, da so večšine, ki jih pri takem načinu dela pridobijo, nepogrešljive za nadaljnje življenje. Kljub precejšnji količini kar zahtevnega dela, so očitno zadovoljni, saj so si vsi lanski drugošolci v tem šolskem letu ponovno izbrali ITS MUN.

Kako torej dijakom predstaviti kompleksne svetovne probleme na način, ki bo za njih zanimiv in razumljiv? Dijaki so se ob tej nalogi soočili z zastopanjem mnenj, ki niso nujno blizu njihovemu pogledu na svet ali pa mu celo nasprotujejo; primorani so bili iskati možno miroljubno rešitev, k čemur smo jih spodbujale učiteljice, tako da smo jim podajale povratne informacije na način, ki je spoštljiv do drugače mislečih; razvijali so zavedanje o tem, da je konflikte v svetu težko reševati, predvsem pa, da je za njihovo razumevanje potrebno zelo veliko znanja. Vsekakor pa so vsi dijaki razvijali zavedanje o pomenu spoštovanja človekovih pravic in o tem, da svet ni razdeljen na dva pola, temveč ga sestavljajo številni odtenki, ki jih ni vedno enostavno razumeti in za to potrebujemo zelo veliko znanja.

4. Viri

- Bregant, A. (ur.). (1999). *Prvi koraki: Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*, Amnesty International Slovenija
- Brodnik, V., Krajnc, R., Bregač, Š., Sirnik, M., Polšak, A. (2018). Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS2020. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/VescineDelazViri.pdf>
- Kregar, S., Rojc, J., Rutar Ilc, Z., Sambolić Beganović, A., Slivar, B. (2020). Iščem Tuhtam Soustvarjam, priročniku za načrtovanje in izvedbo interdisciplinarnega tematskega sklopa. ZRSŠ, Ljubljana. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/ITS_prirocnik.pdf
- Model United Nations Community*. Bestdelegate. Dostopno na: <https://bestdelegate.com/>
- Rupnik Vec, T., Gros, V., Mikeln, P., Drnovšek, M. (2018). Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills ATS2020. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/VescineKriticnegaMisljenja.pdf>
- Štraser, N. (ur.). (2018). Spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS2020. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/VescineSodelovanjaKomuniciranja.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Graovac je po izobrazbi univerzitetna diplomirana zgodovinarica in profesorica sociologije. Po diplomu na Filozofski fakulteti v Ljubljani se je izobraževala na področju menedžmenta neprofitnih organizacij, od leta 2003 do 2022 pa je bila zaposlena kot učiteljica sociologije in zgodovine na Gimnaziji Jurija Vege v Idriji. Tam je delovala v različnih projektih, povezanih z uvajanjem mehkih veščin v izobraževalni proces, med drugimi tudi v projektih ReCreate History in Podvig. Trenutno je zaposlena na Šolskem centru Postojna.

Spodbujanje aktivnega državljanstva v osnovni šoli s pomočjo avtentičnih nalog

Promoting Active Citizenship in Primary School through Authentic Tasks

Katica Pantner

OŠ Prule

katica.pantner@guest.arnes.si

Povzetek

Trditev, da mladih politika ne zanima, ni nujno točna. Izkazalo se je namreč, da je lahko koncept aktivnega državljanstva ena od rešitev problema. Učencem daje možnost za participacijo na družbenem in političnem področju. Spodbuja se jih z avtentičnimi učnimi situacijami, pri katerih je bistveni del pouka aktivnost učencev, učenje v resničnih življenjskih situacijah in njihovo reševanje. Učenci so se pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika prelevili v mlade aktiviste za človekove pravice in s spremljanjem spletnih portalov in pisanjem apelov pokazali, da jim je mar za soljudi v Sloveniji in drugje po svetu. Takšne naloge in učenje zvišajo motivacijo, ustvarjalnost in zavzetost za učenje ter, kar je najpomembnejše, učenci se počutijo koristni del družbe.

Ključne besede: aktivno državljanstvo, aktiven učenec, apel, avtentično učenje, pouk domovinske in državljanske kulture in etike.

Abstract

The assertion that young people are less concerned with politics is not entirely accurate. The concept of active citizenship may provide a feasible solution to the problem as it allows students to participate in social and political areas. They are encouraged through authentic learning situations in which student activity, learning in real-life situations, and problem-solving are essential components of the lesson. In patriotic and civic culture and ethics education, students transformed into young human rights activists, demonstrating their concern for their fellow humans in Slovenia and around the world by monitoring online portals and writing appeals. Such tasks and learning increase motivation, creativity, and commitment to learning while making students feel valuable members of society.

Keywords: active citizenship, active learner, appeal, authentic learning, patriotic and civil culture and ethics education.

1. Uvod

Pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika je kar nekaj tem povezanih z demokracijo. Učencem se te pogosto zdijo zahtevne, abstraktne in posledično nezanimive. To vpliva tudi na njihovo motivacijo za učenje. Učitelji se po drugi strani zavedajo splošnega družbenega mnenja o državi in politiki, zato poskušajo učne vsebine povezane s to tematiko, učencem približati na čimbolj zanimiv in njim všečen način. Postavlja se vprašanje, kaj je potrebno spremeniti, da se bodo učenci raje učili vsebin, povezanih z demokracijo in s Slovenijo

kot državo. Izkazalo se je namreč, da je lahko koncept aktivnega državljanstva ena od rešitev problema, ki učencem daje možnost za participacijo na družbenem in političnem področju.

Epidemija covid-19 je na tem področju prinesla kar nekaj pozitivnih sprememb. Učenci so postali veliko bolj vpeti v delovanje države, saj so se ukrepi države v času popolnega zaprtja nanašali na kvaliteto njihovega vsakdanjega življenja. Postali so veliko bolj občutljivi in dovzetni za spremembe kot sicer. Z vsemi ukrepi, kot je bilo zaprtje šol in nošenje mask, se niso strinjali vsi, zato so spremljali tiste državljane, ki so iskali načine, kako ukrepe preprečiti in to jih je zanimalo. V šolo so se vrnili opremljeni s pojmi in izrazi, ki jih pred epidemijo niso poznali ali se za njih niso zanimali kot so: politika, vlada, predsednik vlade, zakoni, ta odlok ni v skladu z ustavo, kršitve človekovih pravic, protesti itd. Izkazalo se je, da bolj kot delovanje same države učence zanima, kako lahko prispevajo k sooblikovanju bolj pravične in demokratične družbe. Trditev, da mladih politika ne zanima, ni nujno točna. Moramo jih le 'aktivirati'. Omenjeni interes v dani družbeni situaciji smo izkoristil pri pouku v sedmem razredu, kjer so se učenci pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika prelevili v aktiviste za človekove pravice. Štirinajst dni so kritično spremljali spletne portale in si zapisovali kršitve človekovih pravic v svetu in pri nas. Nato so pisali apele pomembnim osebam, ki lahko vplivajo na spremembe v družbi.

Naloga za učence je bila zasnovana tako, da so s kritičnim spremljanjem spletnih portalov presojali aktualne kršitve človekovih in otrokovih pravic, pri pisanju apela pa je prišla na plan tudi njihova ustvarjalnost in konstruktivno delovanje v dobrobit skupnosti.

Cilj je bil učence spodbujati k aktivni vlogi državljanstva s pomočjo avtentične učne situacije na primeru varovanja človekovih pravic. Učence smo skušali vzgojiti v humane ljudi, ki jim je mar za soljudi doma v Sloveniji in v svetu in da pridejo do ugotovitve, kaj lahko za varovanje človekovih pravic naredijo sami.

2. Spodbujanje aktivnega državljanstva s pomočjo avtentičnih nalog

»Aktivno državljanstvo ni le politična participacija, udeleževanje volitev, referendumov ali spremljanje političnega dogajanja. Je veliko več kot to, je širše aktivno delovanje vseh državljanek in državljanov na različnih javnih družbenih področjih, za splošno družbeno korist ... Aktivno državljanstvo pomeni soustvarjanje družbe in javnih tem na lokalnem, državnem in mednarodnem nivoju.« (Urad RS za mladino, 2022). Menimo, da je pomembno, da se učenci zavedajo, da obstaja več odgovorov na vprašanje, kako naj deluje aktivni državljan.

V priročniku Aktivno državljanstvo v srednji šoli navajajo, da »aktivno državljanstvo s cilji in vsebinami nagovarja učitelja, da pouk zastavi v obliki avtentičnih učnih situacij, ki dijaku predstavljajo realen življenjski izziv. Ker poustvarjajo življenjske situacije, je tudi reševanje avtentičnih nalog podobno reševanju realnih problemov oziroma vprašanj.« (Adam idr., 2021, str. 12). V prispevku se pokaže, kako pomembno je učence opolnomočiti s takšnimi metodami in oblikami dela, ki izhajajo iz avtentičnih učnih situacij, pri katerih je bistven del pouka aktivnost učencev in učenje v resničnih življenjskih situacijah.

Učenje aktivnega državljanstva lahko poteka z različnimi sodobnimi pristopi, med katere uvrščamo tudi avtentično učenje.

Brodnik (2019) navaja, da »gre pri avtentičnem učenju za učenje v resničnih življenjskih situacijah ali njihovih simulacijah. Glavni namen je učence opolnomočiti z znanjem in veščinami za resnično življenje« (str. 4). Brodnik (2019) poudarja, da so prednosti avtentičnega učenja, da učenci na zanimiv način nadgradijo znanje, bolj povezujejo teorijo s prakso, uporabijo znanje na različne načine in iščejo informacije v različnih virih. Tako učenje omogoča bolj povezano, uporabno in poglobljeno življenjsko znanje ter večji izziv, da učenci postanejo bolj samostojni in ustvarjalni, zato tudi bolj motivirani. Primeri avtentičnih pristopov in nalog pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika so naštetih v Preglednici 1.

Preglednica 1

Tipični avtentični pristopi in avtentične naloge v povezavi z aktivnim državljanstvom

Tipični avtentični pristopi	Avtentične naloge
Pristop kandidata na volitvah.	Politični program, prepričljiv govor na predvolilnem soočenju.
Pristop poslanca v parlamentu.	Poslanska pobuda za rešitev kakega perečega aktualnega problema iz lokalnega okolja.
Pristop ustanovitelja politične stranke.	Program politične stranke in predstavitev kandidatov za poslance.
Pristop aktivista za človekove pravice.	Javno pismo, apel, peticije, članek za časopis, spletni portal; izjava za televizijo proti kršenju človekovih pravic v izbrani državi.
Pristop novinarja.	Časopisni članek za časopis, spletni portal, televizijo o poteku volitev, okrogla miza, tiskovna konferenca, radijska oddaja, izjava za javnost.
Pristop visokega komisarja za človekove pravice pri Organizaciji združenih narodov.	Poročilo o stanju človekovih pravic po svetu.
Pristop ustanovitelja nevladne organizacije.	Načrt dela in izbira dejavnosti, izdelava spletne strani organizacije, plakata, videoposnetka, pisanje javne pobude.
Pristop organizatorja državljanske akcije.	Načrt dela za konkretno dejavnost (npr. čistilna akcija, delovna akcija, dobrodelna prireditve).
Igra vlog.	Ustanovitev političnih strank in razredne volitve.

Pomen avtentičnega učenja vidimo v tem, da z avtentičnimi problemskimi situacijami simuliramo realne življenjske izzive in se tako izognemo zgolj podajanju znanja (Adam idr., 2021). Aktivno državljanstvo se spodbuja z avtentičnimi učnimi situacijami, pri katerih je bistveni del pouka aktivnost učencev, učenje v resničnih življenjskih situacijah in njihovo reševanje. In kot ugotavlja Brodnik (2019), avtentične naloge na učinkovit način osmišljajo in povezujejo teorijo z resničnimi življenjskimi izzivi ali njihovimi simulacijami.

3. Aktivno državljanstvo na primeru človekovih pravic

Ne rodimo se vsi z znanjem, kako biti odličen aktiven državljan ali aktivist za človekove pravice. Šola ima velik pomen pri izobraževanju in učenju o človekovih pravicah, učitelji pa morajo poskrbeti, da na konstruktiven način iščejo primerne avtentične učne situacije. Učence se tako pripravi na soočenje z realnimi življenjskimi situacijami in spodbudi k odgovornemu državljanstvu.

V metodičnem priročniku za poučevanje človekovih pravic, organizacije Amnesty International Slovenije, Prvi koraki (Božič in Kemperle, 2009), poudarjajo, kako je pri učenju o človekovih pravicah pomembno izobraževanje o človekovih pravicah (učenje o mednarodnih zakonih ali o kršitvah človekovih pravic) in hkrati tudi vzgoja za spoštovanje človekovih pravic (učenje o tem, kako spoštovati in braniti pravice). Namen učenja o človekovih pravicah je, da bi učenci osvojili »spretnosti, znanja in stališča, ki bi jih potrebovali, da bi zaživel v svetu, kjer človekove pravice ne bodo kršene.« (Božič in Kemperle, 2009, str. 4). Ugotovili so tudi (Božič in Kemperle, 2009), da učenje in izobraževanje o človekovih pravicah učencem pomaga analizirati svet okrog sebe, prepoznati kršitve. Učence se pri pouku spodbuja, da začnejo razmišljati, da so sposobni braniti človekove pravice in se za njih boriti. Učenci povežejo obravnavano problematiko s svetom onkraj šolskih zidov, aktivno raziskujejo in iščejo podatke v več različnih virih. Pri svojem delu razvijajo veščine ustvarjalnosti, iniciativnosti, samostojnosti.

V našem primeru so se učenci prelevili v mlade aktiviste za človekove pravice in pisali javne pozive ali apele. Predpogoj, da je učencem to uspelo, je bilo poznavanje ključnih dokumentov, v katerih so zapisane človekove in otrokove pravice, in sicer: Ustava Republike Slovenije, Splošna deklaracija o človekovih pravicah in Konvencija o otrokovih pravicah. Vsi našeti dokumenti so sestavni del učbeniškega gradiva.

Ves čas trajanja naloge učenci niso bili učenci, ampak se jih je nagovarjalo kot aktivisti za človekove pravice. Povedalo se jim je, da bodo vsako uro dobili posebna navodila in znanje, ki jim bodo pomagali pri doseganju cilja.

3.1 Poznavanje dokumentov, v katerih so zapisane človekove in otrokove pravice

V okviru tematskega sklopa *Skupnost državljanov Republike Slovenije* so spoznali Ustavo Republike Slovenije. Del ustave so tudi človekove pravice v poglavju Človekove pravice in temeljne svoboščine. A ker so člani v ustavi zapisani tako, da jih otroci morda težko razumejo, so v državnem zboru pripravili posebno različico za otroke – Ustavo v stripu (Aleksić idr., 2011, dopolnjeno in popravljeno 2014, 2016, 2017, 2021). Za lažjo predstavitev določenih členov so si ogledali tudi Lahko berljivo Ustavo Republike Slovenije (Bedek idr., 2021). Oba omenjena vira sta jim služila za lažje in samostojno iskanje členov.

V okviru tematskega sklopa *Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah* so spoznali Deklaracijo o človekovih pravicah in Konvencijo o pravicah otrok. Človekove pravice so iskali s pomočjo natisnjene ilustracije *Right up your street illustration* (Amnesty International, b. d.a). Razdelili so se v skupine in postali detektivi za človekove pravice. Pomagali so si s Splošno deklaracijo človekovih pravic in na ilustraciji poskušali najti ljudi, ki zahtevajo svoje pravice, ljudi, ki uživajo svoje pravice in ljudi, ki so jim pravice zanikane. Pravice otrok so spoznali s pomočjo slikovne ilustracije, ki je prikazovala vojno v Ukrajini. Ugotovili so, da so kršeni skoraj vsi člani iz Konvencije o otrokovih pravicah.

3.2 Kritično spremljanje spletnih portalov

Za 1. del naloge so morali učenci dva tedna spremljati spletne portale in si zapisati po en primer kršenja človekovih pravic v svetu in en primer pri nas (v Sloveniji). Ta del naloge je vseboval naslednje opisne kriterije:

- zapišite naslov članka,
- v strnjeni obnovi opišite oba primera kršenja človekovih ali otrokovih pravic,
- poimenujte, katera pravica ali svoboščina je kršena; s številko zapišite, kateri člen je kršen in v katerem dokumentu ste ga našli (npr. kršena je pravica do izobraževanja, to je 57. člen v Ustavi Republike Slovenije, 26. člen v Splošni deklaraciji človekovih pravic in 28. člen v Konvenciji o otrokovih pravicah),
- zapišite vir (spletna stran spletnega portala in datum izdaje članka).

Delo je eno šolsko uro potekalo v računalniški učilnici v šoli. Učno šibkejši so imeli težave z iskanjem primernih člankov in poimenovanjem pravic in določanjem členov. Večina učencev je iskala članke na spletnem portalu 24ur.com ali rtvslo.si. Učno uspešni učenci so večinoma potrebovali le potrditev izbranega članka, medtem ko so učno šibkejši učenci potrebovali izdatno pomoč že pri iskanju primernega članka. Delo je potekalo v dvojicah. Učenci so si medsebojno pomagali. Nihče v razredu ni imel težav pri iskanju kršitev človekovih pravic v svetu, v času spremljanja spletnih portalov se je namreč v medijih izdatno poročalo o vojni v Ukrajini.

3.3 Pisanje apelov

V drugem delu naloge so učenci napisali apel, ki se je nanašal na izbran primer kršitve. Apel je osebno pismo (javen poziv ali klic), ki se ga pošlje predstavnicam/kom države (predsedniku države, vlade, županu, ministrom, varuhu človekovih pravic itd.). V apelu se zahteva, da se kršitev človekovih pravic preneha (Amnesty International Slovenije, b. d.b), vanj pa vključi sledeče elemente (Amnesty International Slovenije, 2015):

- v zadevi (naslovu) se zapiše: Spoštovani predsednik (navede se ime in priimek predsednika države; lahko se piše tudi drugim predstavnikom oblasti),
- v jedru se zapiše glavna dejstva o kršitvi; zapiše se komu ali kateri družbeni skupini so kršene človekove ali otrokove pravice, spoštljivo se zahteva, da je potrebno nujno spoštovati, ukrepati in zaustaviti kršitev; zapiše se, kaj jih ob tem skrbi in navede posledice, kaj se bo zgodilo, če se ne ukrepa; zahtevo se utemelji na pravu, da so države dolžne spoštovati ustavo države ali mednarodno pravo človekovih pravic (navede se dokument države ali mednarodni dokument, s katerim so človekove ali otrokove pravice zaščitene),
- v zaključku se vključi osebno noto, to pomeni, da se vnaprej zahvali za ukrepanje; levo spodaj se zapiše kraj in datum, desno pa ime in priimek avtorja apela ter podpis.

Učenci so morali paziti tudi na obliko, izgled in jezikovno pravilnost apela. Zapisali so ga ročno na A4-list. Preden so se lotili pisanja, so si ogledali primere apelov na spletni strani Amnesty International Slovenija (Amnesty International Slovenije, 2021). Da bi se otesli plagiatorstva, se je prepovedalo prepisati apel iz spletne strani nevladne organizacije Amnesty International Slovenija ali s spletne strani varuha človekovih pravic.

Apele so pisali v šoli, vendar je bila za učno šibkejše učence ena šolska ura premalo. Zmanjkalo je časa za oblikovno ureditev, zato so nalogo doma prepisali in prinesli v šolo.

Večina učencev je pisala ruskemu predsedniku Vladimirju Putinu. Učno uspešnejši učenci so pisali vsebinsko bogate, čustvene in daljše apele. Opazilo se je, da so učenci obremenjeni z

vojno in da si želijo miru. Učencem je bilo dano na izbiro ali bodo apel poslali izbrani osebi. Nekateri so se odločili za to možnost, a odgovora še niso prejeli. V nadaljevanju je naveden primer apela (Slika 1), ki je ganil vse v razredu.

Slika 1

Primer apela naslovljen na ruskega predsednika Vladimirja Putina

Spoštovani predsednik Rusije, gospod Vladimir Putin!

Sem X. Y., star sem X let in hodim v X razred. To šolsko leto sem si za izbirni predmet izbral ruščino. Pri urah smo se poleg prelepe ruščine učili o državi sami, o ljudeh, običajih, navadah, naravi. Učili smo se o pesnikih, znanstvenikih, ruski kulturi. Potem pa se je podoba Rusije, kot smo jo spoznali, povsem spremenila. Zadnje mesece se Rusijo povezuje z uničenjem. Vrstijo se podobe razrušenih ukrajinskih mest, gorečih tankov, pregnanih, ranjenih ljudi. Najbolj sem si zapomnil fanta, verjetno mojega vrstnika, ki je po razdejanju cesti potiskal povsem nov stol za igranje računalniških igric. V ozadju so goreli porušeni bloki v njegovi soseki. Fant ni jokal, samo trmasto je čez luknje v cesti porival stol, edino vez z normalnim življenjem, ki ga je še včeraj živel. Prav podoba fanta, ki je pred seboj potiskal stol, prav tak, kot sem ga za rojstni dan dobil jaz, me je vzpodbudila k pisanju apela. O politiki in vzrokih za vojno ne vem ničesar, vem samo, da ni prav. Ni prav, da ljudje umirajo, da mesta in vasi gorijo in ni prav, da moj vrstnik za seboj pušča goreč dom.

V učbeniku imam na zadnjih straneh napisano Splošno deklaracijo človekovih pravic in Konvencijo o otrokovih pravicah. Na grozo celega sveta vaša vojska krši celo vrsto navedenih pravic. Od pravice do življenja do pravice do izobraževanja. Mednarodna skupnost vas že kaznuje, a žal bodo kot vedno nastradali navadni ljudje.

Zato vas prosim, gospod predsednik, da ukažete svojim vojakom, naj prenehajo z obstreljevanjem ukrajinskih mest. Prosim, dovolite ljudem, da se vrnejo na svoje domove in prosim, da fant varno prerine svoj stol do svojega računalnika, odigra nekaj igric in gre nato mirno v šolo.

Gospod predsednik, imate zelo lepo ime, ki vam ga starši sigurno niso dali kar tako. Žal se vaše ime zadnje mesece povezuje z razdejanjem, smrtjo, strahom. Ob omenjanju jedrskega spopada postaja strah tudi mene. Prosim poskrbite, da bo vaše ime zopet zazvenelo kot upanje. Pa saj imate s predsednikom Zelenskim skoraj enako ime! Se bosta že nekako dogovorila.

Že vnaprej hvala, da ste mi prisluhnili in boste ukrepali, kot se za moža vašega kova spodobi. Jaz pa vam obljubim, da se bom še naprej pridno učil in vam odgovoril v ruščini.

Ljubljana, 10. 5. 2022

X. Y.

4. Zaključek

S pisanjem apelov smo želeli ustvariti učno izkušnjo, ki je učenci ne bi pozabili. To smo dosegli že z nagovarjanjem, ko smo besedo »učenec« zamenjali z besedo »aktivist za človekove pravice«. S tem smo v njih vzpodbudili občutek pomembnosti in počutili so se koristni del družbe. Predvidevanja Revingtona (Authentic Learning, b. d.), utemeljitelja avtentičnega učenja, ki je dejal, »da toliko bolj kot je učenje približano resnični situaciji, toliko bolj učinkovito je in le tako pride do poglobljenega učenja«, so se izkazala za točna.

Po zaključku naloge je bilo ugotovljeno, da učenci radi delajo drugače in da se zavedajo, da s tem, ko nekaj prispevajo družbi, osebnostno rastejo. Prav tako so nas navdušili s svojo zavzetostjo pri delu. Sami so prišli do ugotovitve, kaj lahko naredijo za varovanje človekovih pravic. S pisanjem apelov so zastavili svoj glas za pravičnejši svet. S tem so razvijali strpen in spoštljiv odnos do drugih. Postali so bolj sočutni in empatični. Pokazali so, da jim je mar za soljudi v svetu in pri nas. Naučili so se analizirati in kritično ocenjevati spletne portale in zavzeli so ustvarjalni pristop pri reševanju občutljivih družbenih problemov. Pridobili so znanje in navade, ki so značilne za aktivne državljane. S takim načinom dela so razvijali veščine, ki jih potrebujejo za soočenje z izzivi 21. stoletja.

Potrdila se je tudi trditev Burgerja (2022), ki pravi, da samo aktiven državljan lahko izboljša demokracijo in da praktično nič ne stane, a zahteva kanček poguma, odgovornosti in dobre volje. Tudi učenci so z nalogo dokazali, da lahko naredijo korak v skupno dobro. Začutili so vsaj kanček osebne odgovornosti do države in sveta. Osebna odločitev posameznika pa je, ali bo sprejel odgovorno in aktivno vlogo v življenju skupnosti.

V prihodnje si želimo, da bi nalogo v celoti izvedli v šoli. Posebej je potrebno izpostaviti učence, ki ne prihajajo iz spodbudnih okolij, saj ti še v večji meri potrebujejo podporno okolje s strani učitelja in sošolcev. Razmisliti tudi velja o dodatni pomoči še enega učitelja pri pouku v računalniški učilnici, saj bi se le tako zagotavljalo večjo podporo učencev, ki potrebujejo nasvete in pomoč. Prav tako bi bilo smiselno, da bi pouk organizirali v strnjenih sklopih ur ali v okviru dneva dejavnosti, ker ena ura predmeta na teden pri takih nalogah je občutno premalo. Lahko bi se trudilo in vpeljalo učence v proces načrtovanja učenja v obliki formativnega spremljanja znanja. Učitelji bi lahko razširili nalogo tako, da bi spodbujali tudi sodelovanje z različnimi institucijami in organizacijami ali posamezniki, ki delujejo v lokalnem in širšem okolju. V našem primeru bi lahko sodelovali z nevladno organizacijo Amnesty International Slovenija in se pridružili njihovi akciji Pišem za pravice. Lahko bi tudi osebam, za katere so se zavzeli, poslali osebno sporočilo solidarnosti (ali likovni ali video izdelek).

Povsem upravičeno lahko zaključimo z besedami ameriškega aktivista Abbiea Hoffmana, ki je leta 1968 dejal: »Demokracija ni nekaj, v kar verjameš, ampak je nekaj, kar počneš. Sodeluješ. Če tega ni, se demokracija sesuje.« (Hoffman, 1968, v Burger, 2022, str. 3). Demokracija za svoj obstoj potrebuje nenehno aktivne državljane.

5. Literatura

- Adam, A., Flis, R., Ogorelc, M., Resnik, Z., Rojc, R. in Šipuš, K. (2021). Aktivno državljanstvo v srednji šoli. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.zrss.si/pdf/Aktivno_drzavljanstvo_v_srednji_soli_prirocnik.pdf
- Aleksić, J., Biščak, I., Cerar, M., Jerman, K., Jesenko, A., Kerševan, E., Novak, S., Peršolja, B., Ratoša, K., Šorli, T., Torbič Grlj, M. in Uglešić, K. (ur.). (2011, dopolnjeno in popravljeno 2014, 2016, 2017, 2021). Ustava v stripu: Ilustrirana Ustava Republike Slovenije - izbor členov
https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2020/01/usrs.presentation.strip_.pdf
- Amnesty International Slovenije. (b. d.a). *Right up your street illustration*.
<file:///C:/Users/ucitelj/Desktop/%C4%8CLANEK%20PI%C5%A0EM%20ZA%20PRAVICE/Resource%20sheets%20-%20Activity%207.pdf>

- Amnesty International Slovenije. (b. d.b). *Pišem za pravice*. <https://www.akademija-amnesty.si/izobrazevanje/pisem-za-pravice/>
- Amnesty International Slovenije. (2015). *Primer apela v slovenščini*. <https://sola.amnesty.si/media/uploads/files/Maraton/primer%20apela.jpg>
- Amnesty International Slovenije. (2021). *Pišem za pravice 2021!* <https://www.amnesty.si/pisem-za-pravice-maraton>
- Authentic Learning*. (b. d.). <http://authenticlearning.weebly.com/>
- Bedek, B., Benedejčič, D., Ferkolj, T., Fricelj, N., Danilovska, Donša, T., S., Golob, N., Hodej, L., Jakšič Ivačič, Ž., Kadunc, B., Marinič, I., Mlakar, Š., Obrul, N., Kaiser, Š., Ošlak, Primec, P., Savelli, T., M., Schmid, Š. in Suhoveršnik, P. (2021). Lahko berljiva Ustava RS. https://www.us-rs.si/wp-content/uploads/2021/05/Lahko_berljiva_Ustava_RS_male_tiskane.pdf
- Božič, K. in Kemperle, S. (ur.). (2009). *Prvi koraki. Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije. [file:///C:/Users/ucitelj/Downloads/prvi_koraki_druga_izdaja_int%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ucitelj/Downloads/prvi_koraki_druga_izdaja_int%20(1).pdf)
- Brodnik, V. (2019). Avtentično učenje zgodovine. *Zgodovina v šoli*, 27 (1), 3-18. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GIKBOA09/d7faa2de-e026-4076-8690-12b0111f08c0/PDF>
- Burger, M. (2022). *Aktivni državljan. Priročnik za pot do boljše demokracije*. Ljubljana: Inštitut dr. Antona Korošca.
- Urad RS za mladino. (2022). *Kaj je aktivno državljanstvo?* <https://www.mlad.si/kategorija/aktiviraj-se/aktivno-drzavljanstvo/>

Kratka predstavitev avtorja

Katica Pantner je po izobrazbi prof. zgodovine in sociologije. Poučuje zgodovino, domovinsko in državljansko kulturo in etiko ter podaljšano bivanje na OŠ Prule. Skozi pedagoško prakso in s sodelovanjem v šolskem parlamentu si prizadeva za čim bolj aktivno vlogo učencev na šoli in v širšem okolju.

Prostovoljstvo na programu mednarodna matura

Service at International Baccalaureate Diploma Programme

Nataša Kne

*Gimnazija Kranj
natasa.kne@gimkr.si*

Povzetek

Prostovoljstvo, še posebej filantropija, dobrotelost in družbena odgovornost, so oblike človekovega udejstvovanja, ki temeljijo na občutku solidarnosti in hkrati solidarnost tudi ustvarjajo. Na ta način mladega človeka učimo, kako ustvarjati spodbudne medčloveške odnose, kako sobivati z naravo, učimo ga za prihodnost. V šolskem sistemu je bistvenega pomena, da uvajamo prostovoljstvo v učni program preko obveznih izbirnih vsebin in jih povezujemo s predmeti samimi. Takšno filozofijo ima program mednarodne mature pri v svojem jedru pri Creativity, Activity, Service – CAS (ustvarjalnost, šport, prostovoljstvo), ki poteka podobno kot na slovenskem gimnazijskem programu obvezne izbirne vsebine, vendar bistveno bolj poglobljeno, saj so dijaki v celoti odgovorni za svoj CAS. Namen tega strokovnega članka je pokazati, kako dijaki povezujejo in integrirajo CAS v svoje akademsko delo pri pouku oz. kako učne vsebine pouka združujejo s prostočasnimi dejavnostmi, ki imajo smisel in prispevajo k dobrobiti družbe. Za ponazoritev integracije akademskega in prostočasnega dela so v članku prikazane študije posameznih primerov, kot so projekt dobrotelne modne revije SecondHand/DrugaRoka, projekt ekskurzije v Auschwitz in dijakov individualni projekt.

Ključne besede: Activity, Creativity, dobrotelost, družbena odgovornost, filantropija, prostovoljstvo, Service.

Abstract

Volunteering, especially philanthropy, charity and social responsibility, are forms of human engagement that are based on a sense of solidarity and at the same time create solidarity. In the school system, it is essential to introduce volunteering into the curriculum through extracurricular activities and connect them to the subjects themselves. This is the philosophy of the International Baccalaureate Diploma Programme in the core Creativity, Activity, Service – CAS (creativity, sport, volunteering), which is similar to the extracurricular activities (obvezne izbirne vsebine) of the Slovene grammar school programme, but significantly more in-depth, as students are fully responsible for their CAS. The purpose of this article is to show how students connect and integrate CAS in their academic endeavours during lessons or how they combine the learning content of lessons with extracurricular activities that have meaning and contribute to the well-being of society. To illustrate the integration of academic learning and extracurricular activities, the article shows individual case studies, such as the project of the charity fashion show SecondHand/DrugaRoka, the project of an excursion to Auschwitz, and the project of cooperation with Prešerno gledališče Kranj (Theatre France Prešeren in Kranj).

Keywords: Activity, charity, Creativity, philanthropy, Service, social responsibility, volunteering.

1. Prostovoljstvo kot del šolskega sistema

Slovenska filantropija že desetletja izvaja pomembno poslanstvo uvajanja prostovoljstva v slovenski šolski sistem, ki po teh načelih tudi deluje. Podobno poslanstvo ima tudi program mednarodna matura, ki je v Sloveniji prisoten že skoraj 3 desetletja, na Gimnaziji Kranj pa nekaj več kot desetletje. V Zakonu o prostovoljstvu je v 5. členu zapisana definicija prostovoljstva, ki pravi: »Prostovoljsko delo je delo, ki ga posameznik po svoji svobodni volji in brez pričakovanja plačila ali neposrednih ali posrednih materialnih koristi zase opravlja v dobro drugih ali v splošno korist.« (Zakon o prostovoljstvu, 2011) Tudi mednarodna matura zagovarja njegova stališča.

Mednarodna matura je posebna v svojem akademskem pristopu, kot tudi v svojem pristopu k prostočasnim dejavnostim. Mednarodna matura se izvaja v 3. in 4. letniku. Poleg 6 predmetov vsebuje še tri elemente t. i. jedra (Core) diplomskega programa (Theory of Knowledge TOK – teorija vednosti, Creativity, Activity, Service CAS – obvezne izbirne vsebine in Extended Essay EE – razširjeni esej oz. maturitetna raziskovalna naloga). (Theory of Knowledge guide, 2022) Cilj snovalcev kurikuluma mednarodne mature je bil izobraževanje celotne osebe. Jedro je sestavljeno iz treh ločenih elementov, ki se povezujejo med seboj in se povezujejo tudi s predmeti: Naloga jedra je:

- podpirati medsebojno povezanost učenja
- podpirati koherentnost učenja
- podpirati IB kontinuum izobraževanja in dijakovo izvirnost
- podpirati širši pogled na predmetne discipline
- spodbujati mednarodno naravnost
- razvijati samozavedanje in občutek identitete.

Na mednarodni maturi je pristop k učenju in poučevanju celosten. Izkušnje CAS se lahko povežejo z vsakim predmetom mednarodne mature. Kot piše Cannings, je »CAS v srcu programa mednarodna matura.« (Cannings, 2016, str. 13). Učitelji pomagajo dijakom pri vzpostavljanju povezav med predmeti in njihovimi CAS izkušnjami, kjer je to primerno. Dijake to motivira in izziva, da krepijo razumevanje in znanje ter jim omogoča, da uživajo v različnih pristopih k svojim predmetom. Hkrati je pomembno poudariti, da se mora CAS-izkušnja razlikovati od dijakovega akademskega dela in se ne smejo vključiti ali uporabiti v njem.

CAS je organiziran okoli treh sklopov Creativity, Activity, Service - ustvarjalnosti, športa in prostovoljstva:

- Ustvarjalnost: raziskovanje in širjenje idej, ki vodijo do izvirnega ali poustvarjenega izdelka oz. izvedbe.
- Šport: telesni napor, ki prispeva k zdravemu življenjskemu slogu.
- Prostovoljstvo – sodelovanje med dijaki in vzajemno sodelovanje s skupnostjo, ki ima avtentično potrebo po pomoči.

V CAS-priročniku je tako zapisano: »Dijaki na resničen in praktičen način rastejo kot edinstveni posamezniki in prepoznajo svojo vlogo v odnosu do drugih. Razvijajo spretnosti, stališča ter prepričanja skozi različne individualne in skupinske izkušnje. CAS dijakom daje priložnost, da raziščejo in sledijo svojim interesom in izrazijo svoje strasti ter osebnost na različne načine. CAS dopolnjuje zahteven akademski program na celovit način in zagotavlja

priložnosti za samoodločanje, sodelovanje, ambicijo in uživanje.« (Creativity, Activity, Service guide, 2017, str. 8) Iz študije, ki jo je pripravila Univerza v Bathu, je razvidno, da v povprečju več kot polovica dijakov po svetu meni, da CAS predstavlja pozitivno izkoriščen čas, v Sloveniji je delež dijakov še višji, in sicer znaša 76 %. (Hayden. M. idr., 2017) Študija je pokazala, da je CAS na gimnazijah, ki ponujamo mednarodno maturo, dobro razvit in med dijaki nadpovprečno dobro sprejet.

CAS traja leto in pol, v tem času dijaki individualno zgradijo svojo CAS-izkušnjo, tako da upoštevajo vse tri komponente CAS-a: Creativity, Activity in Service, torej ustvarjalnost, šport in prostovoljstvo. Dejavnost ali projekt lahko izvajajo izven šole ali na šoli. Lahko se pridružijo šolskim dejavnostim ali projektom, vendar jih morajo nadgraditi s svojim načrtovanjem in refleksijo o poteku dejavnosti ali projekta. CAS ni formalno ocenjen, dijaki po letu in pol oddajo CAS poročilo s svojimi dejavnostmi in projekti, za katere napišejo načrt, refleksijo, cilje in učne dosežke. Ob koncu leto in pol trajajoče izkušnje pripravijo CAS-demonstracijo, ki jo predstavijo CAS-koordinatorju v živo.

Mednarodna matura je zavezana vseživljenjskemu učenju in analizi vplivov in spodbud, ki jih program prinaša na dolgi rok, tudi kasneje v življenju, med univerzitetnim študijem in v poklicnem življenju. Študija iz leta 2018 je pokazala, da so se alumni mednarodne mature (IBO) iz vsega sveta v veliki meri strinjali, da je CAS (obvezne izbirne vsebine) vplival na boljši razvoj njihovih komunikacijskih spretnosti in da je doprinesel k boljši zmožnosti odločanja, iniciativnosti, fleksibilnosti, vodstvenim zmožnostim in samozavesti. (Macintosh, 2018).

Cilj CAS-a je prispevati k dobrobiti celotne šolske skupnosti, lokalne in tudi globalne skupnosti ter dobrobiti planeta. Ko dijaki izberejo dejavnost ali projekt, stremijo k izvirnosti, družbeni angažiranosti, smiselnosti svojega početja, okoljevarstvu, skratka k bistvenemu prispevanju ljudem in planetu.

2. Dejavnosti in projekti pri CAS na Gimnaziji Kranj

2.1 Dobrodelna modna revija DrugaRoka

DrugaRoka je vsakoletni projekt modne revije in božičnega sejma, ki ga pripravijo dijaki 3. letnika mednarodne mature, vključuje pa celotno gimnazijo. Cilj projekta je opozoriti na ekološka vprašanja tekstilne industrije kot enega največjih svetovnih onesnaževalcev in zbiranje sredstev za pomoči potrebne. Vsako leto dijaki sami načrtujejo in izvedejo projekt s pomočjo učiteljev mentorjev. Pripravijo modno revijo izposojenih ali odsluženih oblačil, ki jih je možno ponovno uporabiti in božični semenj s ponudbo piškotov in palačink. Dogodek je zelo odmeven v šolski in lokalni skupnosti. Sliki 1 in slika 2 predstavljata modno revijo leta 2021 in leta 2019, zaradi koronskih ukrepov modne revije leta 2020 nismo pripravili, za letošnji december je njena izpeljava že v pripravi. Do zdaj pomagali različnim skupnostim, denimo Društvu Sonček, Zavodu Korak, Varni hiši na Gorenjskem, zavetišču Mačji dol, Društvu za pomoč hrtom Sasin, Zavetišču Mestni Mačjak in Tačkam Pomagačkam.

Slika 1

Dobrodelna modna revija DrugaRoka 2021



Gimnazija Kranj. (2021). Dijaki in profesorji kot manekeni na modni reviji DrugaRoka 2021.

Slika 2

Dobrodelna modna revija DrugaRoka 2019



Gimnazija Kranj. (2019). Dijaki in profesorji kot manekeni na modni reviji DrugaRoka 2019.

2.2 Projekt ekskurzije v Auschwitz-Birkenau

Dijaki 3. in 4. letnika mednarodne mature v okviru CAS-a odidejo na ekskurzijo v Krakow in Auschwitz. Pred tem pri različnih predmetih (zgodovina, slovenščina, filozofija, antropologija, matematika, biologija) učitelji snov posvetijo tej problematiki. Dijaki spoznajo zgodovinsko ozadje, literarna dela taboriščnikov, antropološke zablode nemških znanstvenikov, ontološke in etične dimenzije holokavsta pri filozofiji, preračunljivo matematiko in poskuse na ljudeh pri biologiji). Ko se dijaki vrnejo z ekskurzije, se pri predmetih ponovno posvetimo holokavstu na akademski ravni, tako da jih dijaki vključijo v svoje naloge, kakor tudi pri CAS-u. Dijaki napišejo lastne izpovedne pesmi ali prozno delo in pripravijo fotografsko razstavo o Auschwitzu. Dijaki med drugim poročajo, da je že vstop v koncentracijsko taborišče z napisom Arbeit macht frei (slika 3) pretresljiv.

Slika 3

Ekskurzija dijakov v Auschwitz



Gimnazija Kranj. (2018). Zloglasni napis nad vhodom v koncentracijsko taborišče Auschwitz: Arbeit macht frei.

2.3 Individualni dobrodelni projekt Adventni koledar

Dijakinja 3. letnika mednarodne mature, ki je talentirana risarka in danes že študira na ALUO v Ljubljani, je pripravila adventni koledar v sodelovanju z Zavetiščem za živali Horjul. Vsak dan od 1. do 24. decembra 2021 je na facebook profilu Gimnazije Kranj objavila psa ali mačka, ki je potreboval nov dom, hkrati pa je za zavetišče zbirala še sredstva. K sodelovanju je tako pritegnila celotno šolsko skupnost in tudi širše lokalno okolje. Iz slik 4 in 5 je razvidna likovna nadarjenost dijakinje. Dijakinja je projekt vodila od začetka do konca in tudi sama dostavila zbrana sredstva (slika 6).

Kdor je imel namen postati lastnik, je lahko premisli tudi o posvojitvi katerega od ljubljencev, če pa to ni bilo mogoče, ima Zavetišče Horjul tudi možnost posvojitve na daljavo, s katero lahko enemu izmed oskrbovancev ponudimo lažje življenje, dokler ne najde primerne večne družine.

Slika 4

Dobrodelni Adventni koledar Gimnazije Kranj 2021



Gimnazija Kranj. (2020). Plakat, ki vabi k sodelovanju pri Adventnem koledarju Gimnazije Kranj 2021 in zbiranju sredstev za zavetišče za živali.

Slika 5

Enajsti dan Dobrodelnega Adventnega koledarja Gimnazije Kranj 2021



Gimnazija Kranj. (2020) Primer dneva na dobrodelnem adventnem koledarju

Slika 6

Dobrodelni Adventni koledar Gimnazije Kranj 2021



Gimnazija Kranj. (2020). Dijakinja je v zavetišče za živali prinesla zbrana sredstva.

3. Zaključek

V času, ko imamo na Gimnaziji Kranj mednarodno maturo, smo ugotovili, da se je bistveno okrepila pripravljenost dijakov po prostovoljnem delu. Dijaki so postali samostojnejši in izvirnejši pri svojih aktivnostih. Cilj programa CAS je med drugim dijakom pomagati razvijati svoje sposobnosti, jim omogočati, da uživajo in najdejo smisel v številnih izkušnjah CAS, da razmišljajo o svojih izkušnjah in znajo opredeliti cilje. Dijaki so sposobni razviti strategije in določiti nadaljnje ukrepe za osebno rast, raziskovati nove možnosti, sprejemati nove izzive in se prilagajati novim vlogam, aktivno sodelovati pri načrtovanih, trajnih in skupnih projektih CAS, razumejo, da so del lokalnih in globalnih skupnosti z odgovornostjo do sočloveka in okolja. Dobre prakse mednarodne mature spodbudno vplivajo tudi na izvajanje slovenskega gimnazijskega programa.

4. Viri

Cannings, J., Piaggio, M. I., Muir, P. in Brodie T. (2015). *Creativity, Activity, Service (CAS) for the IB Diploma. An essential guide for students*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hayden, M., Hemmens, A., McIntosh, S., Sandoval-Hernández, A. in Thompson J. (2017). *The Impact of Creativity, Action, Service (CAS) on students and communities*. Bath: University of Bath. Pridobljeno s <https://ibo.org/globalassets/new-structure/recognition/pdfs/cas-finalreport-2017-en.pdf>

Creativity, Activity, Service guide. (2017). Geneva: IBO

Mcintosh, S. (2018). *The enduring impact of Creativity, Activity, Service (CAS) in the IB Diploma Programme: the alumni study*. Bath: University of Bath. Pridobljeno s <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/jeff-thompson-award-mcintosh-final-report-en.pdf>

Theory of Knowledge guide. (2022). Geneva: IBO

Zakon o prostovoljstvu. (2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5532>

O avtorici

Nataša Kne je diplomirala iz filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na Gimnaziji Kranj je zaposlena kot koordinatorica mednarodne mature in učiteljica filozofije. Pred tem je delovala kot novinarka in urednica v različnih medijih. Izkušnje je nabirala pri evropskih projektih in delovala na področju odnosov z javnostmi. Zanimajo jo ontologija, etika, politična filozofija, filozofija umetnosti in kozmologija.

Projektno delo: Koledovanje

Project Work: Caroling

Natalija Rus

OŠ Horjul
rus.natalija@gmail.com

Povzetek

Članek opisuje potek priprave na projekt koledovanje, ki ga učenci OŠ Horjul vsako leto izvedejo v okviru šolskega pevskega zbora. Koledovanje je star običaj, s katerim vaščanom zaželimo lepe praznike in vse dobro v prihajajočem letu. Razlaga izvor koledovanja, vsebino koledniških pesmi in predstavi avtorsko pesem zborovodje, katero učenci na kulturnem dogodku izvajajo tako pevsko kot inštrumentalno.

Ključne besede: glasba, inštrument, koledovanje, pesem, pevski zbor.

Abstract

The article describes the process of preparation for the caroling project, which the students of Elementary School Horjul perform every year as a part of the school choir. Caroling is an old custom with which we wish the villagers happy holidays and all the best in the upcoming year. It explains the origin of caroling, the content of carol songs and presents the choirmaster's song, which is performed at a cultural event, both vocally and instrumentally by students.

Key words: caroling, choir, instrument, music, song.

1. Uvod

V prispevku bomo predstavili pripravo na izvedbo projekta koledovanje s pevskim zborom. Učenci imajo dandanes poleg pouka ogromno možnosti za različne šolske in obšolske dejavnosti. Na naši šoli imamo več krožkov, ki so si glede na dejavnost zelo različni. Po covid obdobju smo začeli opazovati, da so učenci ohranili interes le za obisk športnih krožkov, vsi ostali so bili slabše obiskani. Da bi pridobili zanimanje učencev tudi pri ostalih področjih, smo si pri pevskem zboru zadali več projektov, ki bi jih spodbudili za vpis. Eden izmed projektov je bil, da se bomo naučili kratek program pesmi in ga kot koledniki predstavili v pomembnejših institucijah v domači občini in s tem razveselili ljudi.

2. Koledovanje

Koledovanje je star ljudski običaj, ki poteka v novoletnem času. Koledniki hodijo od hiše do hiše in razveseljujejo s petjem in igranjem ter lepimi željami ob novem letu. Pesem, ki jo pojejo, je kolednica.

2.1 Izvor koledovanja

Koledovanje izvira iz rimskega obdobja, torej gre za več kot tisoč let star običaj. Rimljani so prvi dan vsakega meseca pripravili praznovanje, ta dan pa poimenovali calandae (preberemo kalende). Meščani so v glasnih sprevodih, pospremljenih s petjem in plesom, hodili po mestu in ljudem voščili vse dobro v prihodnjih dneh meseca. Posebej imenitni so bili sprevodi v začetnih mesecih koledarskega leta. Krščanstvo, ki je kasneje ta običaj prevzelo, ga je postavilo v čas pred božičem in praznikom svetih treh kraljev, torej med 25. decembrom in 6. januarjem.

2.2 Vsebina koledniških pesmi

Kolednice so lahko govorne, če so v obliki voščila, praviloma pa koledniki pojejo, ponavadi večglasno, ker prihajajo v skupini.

Melodije kolednic so več ali manj stalne, besedila pa se med seboj razlikujejo od vasi do vasi. Večina kolednic ima trodelno obliko. V prvem delu se pozdravi bivajoče v hiši, v drugem se zaželi sreče, zdravja in dobre letine, tretji del pa je prošnja kolednikov za darove z bogato obložene praznične mize.

Če so koledniki bili bogato obdarjeni, so se na koncu zahvalili s še eno pesmijo, v kateri so zaželeli vse dobro. Če pa so od hiše odšli brez daril, so z besedilom pesmi zaželeli nesrečo.

2.3 Koledovanje pri nas

O božičnih kolednikih na našem ozemlju med prvimi poročata Primož Trubar v svojem Katekizmu (1575) in Janez Vajkard Valvasor v Slavi vojvodine Kranjske (1689). Poznamo sicer več vrst koledovanja, in sicer ob božičnih praznikih, novem letu, za svete tri kralje, ob sv. Juriju in za koline. Sprva naj bi koledovali čolnarji in mesarji, leta 1653, kot opisuje zgodovinar Ivan Vrhovnik, naj bi jim mestni magistrat ta običaj prepovedal in od takrat so smeli koledovati le mestni čuvaji in stražniki – koledovanje po tem obdobju malenkost zamre.

Običaj je bil vselej, četudi indirektno, povezan s katoliško vero, zato je po drugi svetovni vojni, zaradi političnega stanja v državi, njegovo izvajanje pričelo usihati. Kjer se je koledovanje še izvajalo, je bilo to, iz strahu pred kazenskimi ovadbami, bolj skrivoma in potihem. V letih pred osamosvojitvijo je, skupaj s ponovnim prebujanjem narodne zavesti in poudarjanjem pomena ljudskega izročila, običaj ponovno oživel.

Božične kolednice so danes pete kot božične pesmi ali pa so ohranjene le v arhivih. V zbirki Karla Štreklja jih je skoraj 200. Tako kot pri ljudskih pesmih, tudi pri večini kolednic avtor ni znan. Po navadi so jih pisali duhovniki, učitelji in drugi izobraženci. Seveda pa so pesmi, ki so jih peli koledniki, doživljale folklorizacijo.

Naša najstarejša znana kolednica ima znanega avtorja. Gre za Gregoria Alasia da Sommaripa, devinskega servita italijanskega rodu, ki se je slovenskega jezika naučil med bivanjem v Devinu. Kolednico je objavil v svojem italijansko-slovenskem slovarčku iz leta 1607.

Etnomuzikologinja Zmaga Kumer je pripravila knjižno izdajo naših kolednic z naslovom *Mi smo prišli nócoj k vam* (1995). Leta 2003 pa je pripravila izbor kolednic za božično-novoletni čas po ljudskih besedilih in napevih z naslovom *Koledniki prihajajo*. Avtorica je zapisala: »Zdi se, da je prav, če v našem potrošniškem času poskušamo s preprosto ljudsko kolednico, zapeto na znano melodijo, drug drugemu zaželeli srečo ob novem letu.«

2.4 Naša priprava na koledovanje

V našem pevskem zboru smo imeli v pevskem repertoarju veliko božičnih pesmi, vendar nobena ni bila prav koledniška, zato se je naša zborovodkinja odločila, da pesem napiše sama. Pri besedilu ji je pomagala sestra, glasba pa je torej njeno delo.

KOLEDNIŠKA

Besedilo: Nadja Rus

Glasba: Natalija Rus

Se tebi tudi zdi, je to v moji glavi,
al res je dan bolj kratek in mraz tu je pravi?
Po kapo, rokavice domov že hitimo,
vse zimske vragolije imeti želimo.

A kadar naša lica od mraza so rdeča,
v naših mladih srcih doma je le sreča.
Spet leto je okrog, smo zbrali se skupaj,
pridruži se še ti, ne boj se, zaupaj.

Miru vsem vam zaželimo
in zdravja še zvrhan koš,
poguma naj bo obilo
in strah naj vam neznan bo mož.
Ljubezen je tista sila,
ki v srca odpira pot,
prinašamo jo med vas,
naj spremlja vas vsepovsod.

Potujejo voščila od hiše do hiše,
na obrazih vseh ljudi naj nasmeh se nariše.
Zdaj k vam smo še prišli, da s pesmijo našo
pozdravimo veselo družbo vašo.

Pesem je bila učencem na prvi predstavitvi izredno všeč. Najprej smo se jo naučili s pomočjo ritmične izreke besedila. Ritmična izreka je za natančno pomnjenje namreč zelo pomembna. Besedila pesmi jim nismo kopirali, ampak predvajali preko interaktivne table. Sčasoma so ga osvojili in uspešno memorirali. Ritmični izreki je sledilo učenje pesmi skupaj z melodijo. Pesem smo učence naučili po metodi prepevanja, naučili so se jo torej s pomočjo ponavljanja za zborovodjo. Ko so pesem že malo bolje znali, smo jih spremljali s klavirjem. Na koncu smo pesmi dodali še glasbeno spremljavo in sicer kitaro, cajon in boomwhackerse. Na kitaro je igral učenec, ki svoje znanje izpopolnjuje v glasbeni šoli. Nad besedilo smo mu napisali akorde in že smo lahko peli ob njegovi spremljavi.

Cajon je ritmični inštrument. Špansko bi beseda pomenila zaboj ali škatla. Na cajonu sedimo in po njem udarjamo z rokami. Cajon izvira iz 18. stoletja. Udarjanje na boben je bilo takrat prepovedano, zato so kubanski in perujski sužnji za ustvarjanje ritma uporabljali razne škatle, zaboje in predale. Od tam se je razširil tudi v Evropo. V 70. letih 20. stoletja so pojavi predvsem v Španiji, največkrat kot spremljevalec flamenka. V sedanjih časih je popularen v vseh glasbenih stilih, zelo uspešno nadomešča klasičen komplet bobnov, največkrat pa ga bomo zasledili kot del akustične zasedbe. Je vsestransko uporaben in tehnično nezahteven inštrument,

saj izvajalec za igranje ne potrebuje nobenega predhodnega poznavanja instrumenta oz. tehnike igranja nanj.

Na cajon je igral en učenec, ki je imel dober občutek za ritem. Ni potreboval veliko vaje, da je usvojil ritmično zaporedje pri pesmi.

Boomwhackersi so votle plastične cevi različnih dolžin. Predhodno preračunana dolžina cevi določa ton, ki ob zamahu zazveni. Cevi se za lažjo prepoznavo med seboj barvno razlikujejo. Raznolikost boomwhackersov omogoča različne kombinacije ritma, tonov, akordov. Kot pri cajonu, tudi za izvajanje tega instrumenta ne potrebujemo predznanja in so zato splošno uporabne na vseh nivojih izobraževanja oz. glasbenega udejstvovanja.

Na boomwhackerse so igrali vsi. Vsak učenec je imel en boomwhacker. Glede na akordično spremljavo pesmi smo jih razdelili po skupinah. Brez težav so si zapomnili zaporedje igranja in hitro usvojili glasbeno spremljavo.

Koledovanje smo izvedli v zadnjem tednu pred božičnimi počitnicami. Učenci so dobili navodila, da se morajo toplo obleči, saj smo celo dopoldne koledovali na prostem od stavbe do stavbe in razveseljevali ljudi. Nagrajeni so bili z bučnimi aplavzi in sladkarijami, ki so si jih proti koncu dneva morali pospravljati kar v žepe.

3. Zaključek

Odzivi učencev na izpeljan projekt so bili zelo dobri. Bili so ponosni nase, da so naredili dobro delo in razveselili domače občane. Domov so se vrnili siti in dobre volje ter polni idej, kako bodo projekt ponovili naslednje leto. Tudi občani so bili navdušeni in so podpirali idejo tudi v bodoče.

4. Viri

Boomwhackers – zabavne glasbene cevi/ Jaka Strajnar Pridobljeno s <https://www.melodija.si/knjige-in-ucbeniki/orff/boomwhackers-zabavne-glasbene-cevi-jaka-strajnar#description>

Koledovanje: Folklorna skupina Karavanke. Pridobljeno s <http://www.fs-karavanke.si/dogodki/koledovanje.php>

Spoznajmo Slovenijo: Koledovanje. Pridobljeno s <https://www.rtvsl.si/enostavno/slovenija/spoznajmo-slovenijo-koledovanje/605865>

Strajnar, J. (2015). *Cajon*. Škofja Loka: Strajnar Publishing

Trikraljevski koledniki: Ognjišče- Pridobljeno s <https://revija.ognjisce.si/iz-vsebine/priloga/21937-trikraljevski-koledniki>

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Rus je diplomirala na Akademiji za glasbo v Ljubljani, smer glasbena pedagogika. Za svojo diplomsko nalogo je, kot edina pedagoginja, prejela posebno priznanje, imenovano *Diploma summa cum laude*. Po privatnem študiju solopetja je bila članica številnih zborov. Od leta 2013 do 2020 je vodila pevski zbor na Vrzdencu. Pedagoške izkušnje si je pridobila v Glasbeni šoli Vrhnika ter na zasebnih glasbenih šolah v Domžalah in na Dobrovi, kjer je poučevala in korepetirala. Na Glasbeni matici v Ljubljani je pet let poučevala cicibanski pevski zbor in vodila poletne, jesenske in zimske glasbene delavnice. Aktivno se udeležuje različnih seminarjev. Poučuje glasbeno umetnost v OŠ Horjul.

Računalniško spremenjena vizija del Jožeta Plečnika

A Computer – Altered Vision of Work of Jože Plečnik

Sara Čeleš

Osnovna šola Koper

Povzetek

Nove računalniške tehnologije so nam omogočile nov pogled na svet. Računalniške informacijske tehnologije so spremenile tudi način poučevanja, ki omogoča lažje in bolj zanimive pristope za poučevanje. Računalniške tehnologije so postale vsakdan šolskega sistema, zato se tudi pri pouku likovne umetnosti trudimo slediti novim trendom in novim tehnologijam, ki so povezane z umetnostjo. Pri likovni umetnosti obravnavamo pet likovnih področij; in sicer risanje, slikanje, grafiko, kiparstvo in prostorsko oblikovanje oziroma arhitekturo. To šolsko leto je posebej zanimivo, saj obravnavamo prostorsko oblikovanje oziroma arhitekturo pri delu arhitekta Jožeta Plečnika. Vlada Republike Slovenije je namreč ob 150-letnici rojstva tega velikana slovenske arhitekture leto 2022 razglasila za Plečnikovo leto. Učenci so najprej spoznali življenje in delo arhitekta Jožeta Plečnika, nato pa podrobneje njegove najpomembnejše stvaritve, ki jih je načrtoval za prestolnico Slovenije – Ljubljano. S pomočjo računalniškega programa "Picsart" so učenci 9-ih razredov pri uri likovne umetnosti spremenili vizualno podobo Plečnikovih stvaritev, kot so: pokopališče Žale, Tromostovje, Narodna univerzitetna knjižnica – NUK, Plečnikove tržnice in Križanke. Cilj je bil, da učenci razmislijo in s svojo domišljijo "nadgradijo" vizualno podobo znanih del arhitekta Jožeta Plečnika, da fotografije nadgradijo s svojimi idejami. Namen je bil spoznavati in raziskovati Plečnikove stvaritve in graditi učencev odnos do pomembnih objektov za slovenski narod.

Ključne besede: Jože Plečnik, likovna umetnost, oblikovanje, računalniški program, učenci.

Abstract

New computer technologies allow us to see the world in a new way. Computer information technologies have also changed the way of teaching, which enables easier and more interesting approaches to learning. Computer technologies have become an everyday part of the school system, so we also try to keep up with new trends and new technologies related to art in art classes. In fine arts, we take in consideration five fine art fields, namely drawing, painting, graphics, sculpture and spatial design or architecture. This school year is particularly interesting when we consider spatial design or architecture in the work of architect Jože Plečnik. On the 150th anniversary of the birth of this giant of Slovenian architecture, the Government of the Republic of Slovenia declared 2022 the year of Plečnik. The students first learned about the life and work of the architect Jože Plečnik, and then in more detail about his most important creations, which he planned for the capital city of Ljubljana. With the help of the "Picsart" computer program, the 9th grade students changed the visual image of Plečnik's creations during the fine arts lesson, such as: Žale cemetery, Tromostovje, National University Library - NUK, Plečnik's markets, Križanke. The goal was for the students to reflect and use their imagination to "upgrade" the visual image of the famous works of the architect Jože Plečnik, to upgrade the photographs with their own ideas. The purpose was to get to know and research Plečnik's creations and build the student's attitude towards buildings of national importance.

Keywords: computer program, design, fine arts, Jože Plečnik, students.

1. Uvod

Pri predmetu likovna umetnost, pri področju prostorskega oblikovanja oziroma arhitekturi, smo želeli učencem približati znamenitega arhitekta Jožeta Plečnika, ki je zelo pomemben za slovenski narod. Letošnje leto mu namenjamo še več pozornosti, saj je vlada Republike Slovenije je ob njegovi 150-letnici rojstva razglasila leto 2022 za Plečnikovo leto.

Učenci so najprej spoznali biografijo arhitekta Jožeta Plečnika in potem še njegove stvaritve. Sledil je praktičen del, ki se je izvajal na računalnikih. Učenci so morali najprej osvojiti aplikacijo Picart, temu pa je sledilo samostojno delo.

Cilj je bil, da učenci razvijajo in nadgradijo svoje izrazne zmožnosti pri vizualni podobi del arhitekta Jožeta Plečnika, da fotografije Plečnikovih stvaritev dopolnijo s svojimi idejami in z izkušnjami, ki so jih pridobili z znanjem in opazovanjem okolja.

Namen je bil spoznati in raziskovati Plečnikove stvaritve in graditi odnos učencev do pomembnih objektov za slovenski narod.

2. Iz teorije v prakso

Arhitekt Jože Plečnik si je močno prizadeval, da bi v slovenski prostor vtisnil svoj pečat in dal slovenski arhitekturi izrazito prepoznavnost.

V času moderne arhitekture je izbral svojo pot in raje sledil klasičnim izvirom arhitekture (Hrausky, Koželj, Prelovšek, 2007).

Za mesto Ljubljana je Jože Plečnik še posebej pomemben, ker je po potresu leta 1895 veliko pripomogel k prenovi in značilni podobi slovenske prestolnice.

Marjan Tepina je o Jožetu Plečniku menil tako:

“Plečnik je bil po miselnosti predvsem arhitekt, mesto je gradil iz stavbe oziroma: *„Kot urbanist je Jože Plečnik še vedno arhitekt, urbanizem je razširjena arhitektura, arhitektura pa kultura urbanizma* (Balantič, 2008)”.

Plečnikov načrt regulacije Ljubljane iz leta 1929 sta bili izpeljava in nadgradnja zamisli Sitteja in Fabianija, v njem pa se izraža tudi miselnost njegovega učitelja Otta Wagnerja. Balantič povzema misli Marjana tepine, ki piše, da je tako kot Wagner tudi Plečnik želel podariti mestu monumentalno urbano arhitekturo, zaradi česar je njegova vizija Ljubljane predvidevala *“velike ansamble urbane arhitekture”*, pravega urbanizma pa je bilo bolj malo. Bolj ali manj se je omejeval na načrtovanje geometrijske rednosti cestnega omrežja (od Fabianija je prevzel temo krožne ceste) in grajenih sklopov v njem. Te sklope je oblikoval kot umetnik in ne kot tehnicist (Balantič, 2008).

Poleg tega da so učenci spoznali arhitekta Jožeta Plečnika, so spoznali tudi njegova dela, ki so pomembna za slovenski prostor; in sicer: pokopališče Žale, ki se nanaša na sliki 1, Tromostovje, ki se nanaša na sliki 2, Narodno univerzitetno knjižnico – NUK, ki se nanaša na sliki 3, Plečnikove tržnice, ki se nanašajo na sliki 4 in Križanke, ki se nanašajo na sliki 5.

Slika 1

Plečnikove Žale



<https://www.zale.si/sl/obiskovalci/arhitektura/> (Pridobljeno 10.11.2022)

Pokopališče Žale, ki jim lahko rečemo tudi Plečnikove Žale, so ključni del centralnega pokopališča Žale. Mestne oblasti so se odločile, da v začetku tridesetih let prejšnjega stoletja tedanje pokopališče pri sv. Križu preobrazijo v glavno ljubljansko pokopališče. Leta 1940 je arhitekt Jože Plečnik mrtvašnicam na njem zasnoval izviren kompleks mrliških vežic Žale. Še dandanes ima glavno pokopališče ime po mrliški vežici, ki jo je zasnoval Jože Plečnik.

“ Plečnik je namesto moderne mrtvašnice predlagal kompozicijo ločenih poslovilnih kapel v parku pred pokopališčem. Vhodni del je zasnovan simetrično na os, ki vodi skozi drevored in vhodno stebrišče k mrtvaškemu odru in poslovilni dvorani, posamezne kapele in znamenja pa so razpostavljeni prosto v zelenju brez togega geometričnega reda. Vhod je kombinacija poslopja z dvema kriloma in vmesnim peristilom, ki razmejuje mesto živih in mesto mrtvih (Hrausky, Koželj, Prelovšek, 2007, str. 184)”.

Jože Plečnik je želel ponazoriti idejo verske enakopravnosti, saj je poslovilna kapela zgrajena po vzoru različnih tipov zgradb; od antičnih do bizantinskih, orientalskih ali njihovih kombinacij ter povsem domišljjskih.

Slika 2

Tromostovje



<https://www.visitljubljana.com/sl/obiskovalci/pisma-iz-ljubljane/maj-2020/odprl-se-jetic-s-prihodnjim-tednom-znova-vodeni-ogledi-mesta/> (Pridobljeno 10.11.2022)

Na mestu Tromostovja je najprej stal zelo pomemben srednjeveški most, ki je povezoval dežele severozahodne Evrope z jugovzhodno Evropo. Nato pa je med letoma 1929 in 1932 Jože Plečnik dodal še dva mosta za pešce. Prvotni most je imel kovinsko ograjo, ki jo je Plečnik odstranil in vsem trem mostovom dodal masivno kamnito balustradno ograjo. Oba stranska mosta imata dve stopnišči na terasi ob reki, kjer je Plečnik predvidel drevesa – topole, ki naredijo Tromostovje še bolj veličastno. Leta 1992 so Tromostovje temeljito prenovili in tudi promet ne poteka več po glavnem mostu, ampak so vsi trije mostovi namenjeni pešcem.

Slika 3

Narodna in univerzitetna knjižnica – NUK



<https://lesko.si/portfolio/nuk/> (Pridobljeno 10.11.2022)

Narodna in univerzitetna knjižnica (NUK), ki jo je arhitekt Jože Plečnik načrtoval med letoma 1930 in 1931, je nacionalna knjižnica Republike Slovenije.

“Narodna in univerzitetna knjižnica je osrednja študijska knjižnica, ki zbira temeljno in informacijsko literaturo z vseh strokovnih področij (Kuhar in Potokar, 2008, str.68)”.

NUK spada med najpomembnejša dela Jožeta Plečnika. Plečnik je načrtoval novo fasado in stopnišče spremenil iz triramnega v enoramnega. Narodna univerzitetna knjižnica je po velikosti največja v državi in ima funkcijo zbirati, urejati in hraniti slovensko pisno kulturno dediščino. Najprej je na tem mestu, kjer danes stoji NUK, stal Deželni dvorec (Hrausky, Koželj, Prelovšek, 2007).

Slika 4

Tržnica



<https://www.visitljubljana.com/sl/mediji/fototeka/plecnikova-arhitektura/>(Pridobljeno 10.11.2022)

Jože Plečnik je bil avtor *načrtov za celovito ureditev območja tržnic*.

Reka Ljubljanica je imela že v srednjem veku velik trgovski pomen, saj so na njenih bregovih pretovarjali blago vse od Ljubljanskega barja proti Jadranskemu morju. Današnja Plečnikova tržnica v starem mestnem jedru je bila najbolj prometna. Tudi v preteklosti je reka Ljubljanica velikokrat poplavljala.

“Vodstvo tržnic je leta 1936 začelo s čiščenjem. Takrat je stalo od Kresije do Zmajskega mostu sto lesenih lop in barak, ki so jih začeli postopoma umikati. Mesarske lope so preselili v mestno lopo ob Mahrovi hiši, prodajalce cvetja pa na leta 1931 zgrajeno Tromostovje. Leta 1940 je mestni stavbenik Matko Curk po načrtih arhitekta Jožeta Plečnika začel graditi nove tržnice. Za gradnjo novih tržnic je Plečnik spretno izkoristil prazen prostor med drevoredom in Ljubljano od Zmajskega mostu do Tromostovja. Zaradi vojne in pomanjkanja gradbenega materiala se je delo odvijalo zelo počasi, gradnja je potekala v letih od 1940 do 1944 (Vesel, 2019)”.

Slika 5

Križanke



<https://www.visitljubljana.com/sl/poi/krizanke/> (Pridobljeno 10.11.2022)

Prenova križevniškega samostana v Ljubljani je eno zadnjih obsežnejših Plečnikovih del, ki je trajalo med letoma 1951 in 1955. Najprej so pričeli s prenovo dvorišča, nato z obnovitvijo fasadnega dela cerkve ter zvonika. V obzidje je Plečnik vgradil kamnite portale hiš, ki so bili pridobljeni iz podrhtih hiš iz Ajdovščine. S samostanskega obzidja je bil v celoti odstranjen omet in Plečnik je obzidje popestril z okni. Na glavnem dvorišču samostana je dodal teraso in od knežjega dvorca odvzel arkade ter jih postavil na trg. Arkadam je dodal še pergolo. S sgraffito tehniko je popestril še vzhodni in južni dvoriščni trakt in vzhodnemu traktu dodal še arkadno galerijo.

“Plečnik se je pri ureditvi držal načela »ne podirati ničesar, kar ima količkaj starinskega navdiha«. Končni rezultat je bil, da je nekdanji zaprt in pozabljen prostor postal eden osrednjih prireditvenih prostorov v Ljubljani (Ravnika, 2017)”

Potek našega dela je torej bil, da smo se po spoznanju Plečnikovih umetnin z učenci odpravili v računalniško učilnico in najprej ponovili osnove računalniškega programa Picart.

Picart je zelo dober večnamenski urejevalnik fotografij. Omogoča urejanje fotografij s trendovskimi filtri in učinki, kolaži, predlogami, ki so preproste za uporabo. Picart ponuja platformo, ki ustvarjalcem nudi možnost, da uporabijo svojo domišljijo, s pomočjo prilagodljivih predlog in preprostimi uporabniškimi vmesnikom lahko vsak ustvari zanimive slike.

Sledila je likovna naloga: Plečnikovo stvaritev popestri s primarnimi barvami ali z barvami po lastni izbiri in dodaj geometrijske like in oblike po lastni izbiri.

Nato so učenci na spletu sami izbrali poljubno Plečnikovo delo in ga s pomočjo aplikacije Picart spreminjali. Tako so razvijali svoje sposobnosti izražanja oziroma oblikovanja prostora in svoj odnos do arhitekturnih del. Nekaj primerov je prikazano na spodnjih slikah.

Na fotografiji 6 in 7 ter 8 so prikazane Žale, preoblikovane s strani učencev s pomočjo računalniškega programa. Na fotografiji 9 in 10 je prikazana Tržnica, preoblikovane s strani učencev s pomočjo računalniškega programa. Na fotografiji 11 in 12 ter 13 so prikazane Žale, preoblikovane s strani učencev s pomočjo računalniškega programa. Na fotografiji 14 in 15 je

prikazana Tržnica, preoblikovana s strani učencev s pomočjo računalniškega programa. Na sliki 16 je prikazan Šuštarški most, preoblikovan s strani učenca s pomočjo računalniškega programa. Na fotografiji 17 je prikazan NUK, preoblikovan s strani učenca s pomočjo računalniškega programa. Na fotografiji 18 so prikazane Križanke preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa.

Fotografija 6

Plečnikove Žale, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 7

Plečnikove Žale, preoblikovana s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 8

Žale, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 9

Tržnica, preoblikovana s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 10

Tržnica, preoblikovana s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 11

Žale, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 12

Žale, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 13

Žale, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 14

Tržnica, preoblikovana s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 15

Tržnica, preoblikovana s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 16

Čevljarški most, preoblikovan s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 17

NUK, preoblikovan s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

Fotografija 18

Križanke, preoblikovane s strani učenca s pomočjo računalniškega programa



Sara Čeleš, (2022)

3. Zaključek

Med ustvarjanjem so učenci spoznavali različne pojme, kot so volumen, elementi arhitekturnega prostora – zid, lok, steber, prekladni obok ..., spoznavali so, kako je tudi v arhitekturi pomembna kompozicija, kako lahko komponiramo z dodajanjem in odzemanjem.

Z medsebojnim primerjanjem izbranih fotografij so učenci spoznavali, kako različen je lahko urbanističen prostor. Ob izbiri fotografije Plečnikovega dela je moral vsak učenec najprej premisliti, kakšno funkcijo ima to delo in kakšno obliko ter kakšne elemente je Plečnik poudaril oziroma dodal. Računalniški program je učencem omogočil, da so dobili občutek za oblikovanje prostora na drugačen način, saj je tako spreminjanje in oblikovanje prostora s pomočjo ustreznega računalniškega programa drugačno, kot so ga bili vajeni, in na preprost način omogoča neizmerne možnosti spreminjanja, dodajanja, odzemanja, barvanja ...

Po končani nalogi je večina sodelujočih učencev menila, da je tak način učenja izredno zanimiv, da so pri delu uživali in da so jim dela Jožeta Plečnika zdaj bolj blizu in so si jih bolj zapomnili, kot bi si jih, če bi se o njih samo učili.

V prihodnje si želim še več takšnega praktičnega pouka, torej uporabo digitalnih tehnologij. Menim pa, da bi lahko to nalogo še nadgradili z animacijo ali s kratkim filmom.

4. Viri

- Balantič, P. (2008). Prvi trije Slovenci, ki so gradili mesta. <https://www.rtv slo.si/kultura/drugo/prvi-trije-slovenci-ki-so-gradili-mesta/156272>
- Hrausky, A., Koželj, J. in Prelovšek, D. (2007). *Jože Plečnik*.
- Kuhar, Š. in Potokar, R. (2008). *Gremo v mesto Ljubljana*.
- Ravnika, S. (2017). Plečnikova prenova Križank. <https://www.zvkds.si/sl/blog/plecnikova-prenova-krizank>
- Vesel, I. (2019). Plečnikove Tržnice. <https://www.lpt.si/storage/uploads/af81c3b6-75fd-40b5-8051-995faf33366f/Plecnikove-Trznice-Irena-Vesel.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Sara Čeleš je bila rojena leta 1989 v Ljubljani, gimnazijo je obiskovala na Dunaju, med študijem likovne umetnosti na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer je magistrirala leta 2016, je leto dni študirala tudi na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje - Facultad de Bellas Artes, Universidad Miguel Hernández de Elche (Altea) v Španiji. Ima različne delovne izkušnje s področja praktičnega pouka tako na OŠ Ledina in na srednji zdravstveni šoli v Ljubljani. Vodila je delavnice za otroke v Ateljeju za poslikavo in oblikovanje keramike ter delavnice v sklopu Trnfesta. Kot pomočnica vzgojiteljice je delala v vrtcu v Črnučah, na Koleziji in v vrtcu Metulj v Kosezah, v Ljubljani. Kot učiteljica podaljšanega bivanja je bila zaposlena na osnovni šoli Trnovo in na osnovni šoli Koper, kjer še danes poučujem likovno umetnost.

DOSEDANJE RAZSTAVE:

- Galerija Ekonomske fakultete, Univerza v Ljubljani - Samostojna razstava; september 2010
Galerija Pedagoške fakultete, Univerza v Ljubljani – Skupna razstava; december 2011
Galerija Pedagoške fakultete, Univerza v Ljubljani – Skupna razstava; januar 2013
Galerija Pedagoške fakultete, Univerza v Ljubljani – Skupna razstava; junij 2013
Pohorajrska graščina - Samostojna razstava; januar 2016
Maj 2016 - Tozd - samostojna razstava; maj 2016

Medpredmetno povezovanje zgodovine in geografije – učna enota Islam

Cross-Curricular Integration Based on the Subjects of History and Geography – Module Islam

Andreja Droljc

Gimnazija Šentvid
andreja.droljc@sentvid.org

Povzetek

Namen prispevka je prikazati smiselnost medpredmetnega povezovanja v gimnaziji. Uporabimo ga, ko želimo doseči prenos znanja, izkušenj, veščin z enega na drug predmet. Znanje je tako celostno, ohranja se daljši čas. Povezujemo lahko različne predmete, če so učni načrti vsaj približno usklajeni in je na šoli pripravljenost profesorjev za tak način poučevanja. Dijakom se zdi tak način poučevanja zanimiv, učiteljem je izziv. V članku je predstavljen konkretni primer medpredmetnega povezovanja v 2. letniku gimnazije- učna enota islam. Učitelj zgodovine predstavi zgodovinsko osnovo razvoja vere in njene značilnosti, učitelj geografije islam v današnjem svetu (na primeru Azije in načinu življenja povezanem s tem). Take teme so v sodobnem svetu vedno priložnost za povečevanje strpnosti, preseganje stereotipov in predsodkov.

Ključne besede: geografija, holističen pristop, medpredmetno povezovanje, trajnejše znanje, zgodovina.

Abstract

In this article we are trying to provide an insight into the suitability of inter-subject connections in grammar school. Inter-subject connections are implied when the transfer of knowledge, experience, and skills from one subject into another is to be achieved. In this way, the students' grasp of knowledge becomes more complete and long lasting. Different subjects can be inter-connected in this way, providing the subjects' curricula have been aligned and teachers are willing to work in this way. Students find this way of learning interesting while teachers find it challenging. The article is an example of cross-curricular integration based on the topic of Islam for the 2nd year of high school students. The History teacher introduces the basic facts of islamic religion and its historical development while the Geography teacher explains Islamic issues in the world of today (based on Asian countries). The topic gives students an opportunity to question issues such as tolerance, prejudices, and stereotypes.

Keywords: geography, history, holistic approach to learning, inter-subject connections, long lasting knowledge.

1. Uvod

Najbrž si nihče od nas do spomladi leta 2020 ni predstavljal, da se šolanje v trenutku lahko tako spremeni. Postavljeni smo bili pred čisto nove izzive, katerim smo se bolj ali manj znali prilagoditi. Govoriti o šoli v prihodnje je zato izredno težko.

V sodobnem času, ko se generacije iz takšnega ali drugačnega razloga neprestano spreminjajo, je skoraj nemogoče najti ustrezen način poučevanja. Tak, ki bo za dijake zanimiv, za učitelja »sprejemljiv« in bo pustil trajno usvojeno znanje. Učitelji se vseskozi trudimo, da da bi svoj predmet predstavili in poučevali tako, da bo našim učencem/dijakom pustil znanje, izkušnje, veščine, spretnosti... in lepe spomine.

Ena od metod poučevanja je tudi timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje. Nekaj let nazaj je bila ta metoda prioriteta in da smo se na šolah v to zagnali, določili število ur, ki jih mora vsak učitelj/profesor na tak način izpeljati v vsakem oddelku, tudi »na silo«. Po kakšnih dveh šolskih letih, pa so v ospredje stopile nove, (boljše) metode/prioritete. Medpredmetne povezave morajo biti smiselne in dobro je potrebno premisliti pri katerih učnih temah jih je vredno uporabiti (Kovač, 2020).

Načeloma vsa literatura (literature mlajše od 2020 je malo) (Oblak, 2016) medpredmetno povezovanje, ne glede na to, kako ga poimenuje, deli na:

- povezovanje sorodnih učnih predmetov,
- en učitelj, ki poučuje več (ali vsaj dva) različnih predmetov,
- povezovanje učne vsebine z življenjskimi situacijami.

S kolegicami geografinjami nekatere primere medpredmetnega povezovanja in timskega poučevanja še vedno ohranjamo (izjema je bil le strogi koronski čas). Smiselno se nam je zdelo ohraniti tiste teme, kjer se tak način poučevanja res obnese in ima neke vrste dodano vrednost. Termine sodelovanja je namreč znotraj urnika dostikrat težko uskladiti.

Timsko poučevanje prakticiramo tudi na ekskurzijah. Za dijake je to še bolj zanimivo kot delo v razredu, vsekakor pa prinaša povsem drugačno znanje in spomine, ki so povezani predvsem z občutki.

2. Zakaj medpredmetno poučevanje uporabiti pri pouku zgodovine

Medpredmetno povezovanje je smiselno, kadar želimo doseči transfer znanja, izkušenj, veščin z enega na drug predmet, da se znanje na koncu poveže v smiselno celoto. Tako znanje je trajnejše, uporabnejše in sama izkušnja prenašanja znanja učence/dijake mnogokrat preseneti. Včasih, ko pri zgodovini pričakujemo kakšno znanje geografije, biologije... je dijakom zelo nenavadno, da bi znanje enega predmeta uporabili še kje drugje. Večkrat dobimo odgovor «to je pa geografija, biologija...», kot da je prepovedano znanje, ki ga imaš, uporabiti še kje drugje. Znanje je namreč celostno. Kar znaš, znaš in uporabiš takrat, ko potrebuješ. Nives Kovač v svojem prispevku ugotavlja, da je fragmentarno znanje v (post)modernejši družbi najbrž preživeto, a se mu kljub vsemu, ne bo dalo ubežati ali se mu izogniti. Širši pogled je nujnost, ki jo narekuje industrija in gospodarstvo, pa tudi potrebe aktivnega državljanstva (Kovač, 2020).

Zakaj medpredmetno poučevati pri zgodovini? Spodaj je navedenih nekaj možnih odgovorov:

- medpredmetno povezovanje omogoča boljše uresničevanje učnih ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu, s pomočjo znanj drugih predmetov,
- spoznanja iz zgodovine omogočajo boljše razumevanje pri drugih predmetih,

- trajnejše znanje,
- pridobivanje vseživljenjskega znanja.

Medpredmetno povezovanje temelji na novejših spoznanjih o delovanju človeških možganov, ki so sestavljeni iz dveh polovic, ki delujeta sicer ločeno. Učenje pa je uspešnejše, če sta aktivirani sočasno, umetniška in logična polovica. Če delujeta polovici kot celota, novo pridobljene informacije povezujeta z že pridobljenim znanjem in ustvarjata logično povezane mreže. Stari podatki se povezujejo z novimi in nastajajo nove povezave. Učenje ni več samo sebi namen, ampak gre za spreminjanje posameznika na podlagi izkušenj. Medpredmetno povezovanje izkorišča prav to (Gros Novak, 2009).

Pouk v šoli izkorišča predvsem levo-logično polovico možganov. Pri učnih metodah izkoriščamo predvsem logično mišljenje, kronološko razvrščanje in povezovanje, iskanje vzrokov in posledic. Ne izkoriščamo pa desne polovice možganov, kjer bi lahko izkoristili čutne zaznave, vizualne predstave, življenje v občutke zgodovinskih osebnosti ali posameznikov v množici.

Res se običajno znanje pridobiva vertikalno- kronološko, a tudi horizontalno, ko se lahko povezuje posamezne vsebine med seboj. Znanje se lahko lažje uporabi v novonastalih situacijah. Tako zgodovina ni samo eden od predmetov v šoli ampak »podpira« tudi druge predmete in pripomore k splošni razgledanosti (Gros Novak, 2009).

Mihelič v magistrskem delu navaja tudi opredelitve Bele knjige o vzgoji in izobraževanju iz leta 1995, ki eksplicitno izpostavlja medpredmetnost v enem izmed ciljev programa gimnazije (Mihelič, 2011). Na osnovi Bele knjige in Izhodišč kurikularne preнове, so bili izdelani posodobljeni učni načrti, ki podpirajo/priporočajo medpredmetno povezovanje. Nova bela knjiga iz leta 2011 o medpredmetnem povezovanju ne govori več (Mihelič, 2011 str. 30). Omenja le pravico posameznika do kakovostnega izobraževanja, eno sredstvo za doseganje tega cilja je tudi medpredmetno povezovanje.

Tudi zato se pri nas na šoli tega še držimo.

2.1. Načrtovanje in izvedba

Za izvedbo medpredmetnega poučevanja mora biti prisotna podpora šole, predvsem pa morata biti za to navdušena učitelja oz. učitelji. Zelo pripomore, če so učni načrti vsaj približno usklajeni. Za zgodovino sicer težko rečemo, da bi se s temami pokrivala z učnimi načrti drugih predmetov. Snovi se pokrivajo med letniki. Če pa že najdemo možno temo za povezovanje, se včasih kolegi, ki poučujejo druge predmete, lahko svobodno odločajo o vrstnem redu obravnave (npr. slovenščina – najprej slovnica in potem književnost), da ne pridemo skupaj. Za medpredmetno povezovanje je pomembno tudi predznanje dijakov.

Učne cilje, ki jih želimo doseči je potrebno skrbno izbrati, usklajevati termine, zaporedje obravnavanih snovi. Usklajevanje in dogovarjanje med učitelji je kar dolgotrajno. Dogovoriti se je potrebno čisto vse od ključev za učilnico- kdo jih bo prinesel, do fotokopiranja /tiskanja učnih listov. Evalvacija je nujna.

2.2. *Ovire*

Najhujša ovira pri načrtovanju medpredmetnega povezovanja/timskega poučevanja je urnik sodelujočih učiteljev. Če ne želimo s to metodo popolnoma zmešati urnika šole, se je včasih nemogoče dogovoriti za tako povezovanje. Izkoriščamo ure enega ali drugega predmeta, včasih tudi razredne ure. Vse usklajevanje pripelje do tega, da se »podviga« raje ne lotiš.

Pogosto so ovira učitelji sami. Nekateri se takega načina poučevanja ne želijo lotiti, drugi preizkušajo in hitro obupajo, tretji vztrajamo. Ugotavljamo, da je lažje, če se s kolegom tudi sicer dobro razumeš. Načrtovanje medpredmetnega povezovanja zahteva timsko delo vsaj dveh učiteljev in to krepi sodelovanje znotraj zbornice. Pri timskem delu mora posameznik, ki v njem sodeluje, včasih stopiti nazaj (ukrotiti svoj ego) v korist tima. To pripomore tudi k osebni rasti vsakega posameznika.

Tudi boljša usklajenost učnih načrtov bi bila dobrodošla.

Ostaja povezovanje na ekskurzijah in na naši šoli tudi v t. i. modulu v 2. letniku, ko isto temo obdelujemo pri štirih predmetih, tema se zamenja vsaki dve leti. Zgodovina, kot predmet je sodelovala pri temi Slovenci v zamejstvu, Mladostništvo ter Naravna in kulturna dediščina na Slovenskem. Pri Slovencih v zamejstvu sem tudi sama sodelovala in s kolegicami pripravila navodila za izdelavo seminarske naloge, ki jo mora izdelati vsak dijak (naslove predlagajo vsi profesorji na šoli) in pri izdelavi kriterijev za njeno ocenjevanje. Obe šolski leti smo modul zaključili z ekskurzijo (v Rezijo oziroma v Trst z okolico). Dijaki so s temami, ki jih izbere kolegij vodij aktivov, bolj ali manj zadovoljni. Seminarska naloga jim je čisto odveč. Pri njeni izdelavi se prvič resno soočijo s pisanjem resnega dela/članka.

2.3. *Konkretni primer medpredmetnega povezovanja zgodovine in geografije učna enota islam*

S kolegicami geografinjami ohranjamo medpredmetno povezovanje v 2. letniku na temo Verstva v Aziji ali Islam in v 3. letniku Zgodovina Rusije 19. in 20. stol. (geografija – Gospodarstvo Rusije). V 2. letniku poučujeva obe profesorici skupaj in si uro deliva, v 3. letniku pa »gostujem« pri uri geografije.

Pri zgodovini v vsakem šolskem letu obravnavamo obvezne in izbrane širše teme. Izbrane teme izbere aktiv na šoli in že kar nekaj let sta naši izbrani temi v 1. letniku Stičišča kultur in Od magije do religije. Resnici na ljubo vsaj nekaj teh vsebin obravnavamo v 2. letniku, ker nam v prvem zmanjka časa, zdi pa se nam pomembno, da vsi dijaki vsaj nekaj vedo o najpomembnejši svetovnih religijah. Med cilji razvijanja odnosov (naravnosti, ravnanja, stališč), ki jih imamo pri zgodovini, so tudi:

- razvijanje sposobnosti za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver,
- razvijanje pripravljenosti za premagovanje predsodkov in stereotipov,
- razvijanje pozitivnega odnosa do raznolikosti in multikulturalnosti,
- spoznavanje pomena medkulturnega dialoga in tolerance.

Pri geografiji je prva tema v 2. letniku, kjer obravnavajo geografijo sveta, Azija. Vse pomembne religije, ki so še danes aktualne v svetu, izvirajo ravno iz Azije. Zgodovinarji razložimo nastanek religije, njene značilnosti in širjenje. Geografi se osredotočajo na vpliv določene religije v sodobnem svetu (vpliv na gospodarstvo in način življenja). Pouk poteka na

način timskega poučevanja, oba profesorja sta hkrati v razredu in se dopolnjujeta. Ko govorimo o islamu v sodobnem svetu imajo dijaki tisoč vprašanj, še posebej fantje. Zanima jih vse v zvezi s sodobnimi vojnami na Bližnjem vzhodu in njihovimi posledicami. Ena ura pouka je včasih prekratka. Če pa se odločimo za predstavitev vseh ver Azije povezovanje načrtujemo za več šolskih ur (najmanj dve).

Dijaki z naklonjenostjo sprejmejo tak način poučevanja, posebej v tistih razredih, ki jih tudi sicer poučujeva obe. Povedali so, da jim je tak način pouka zanimiv, dinamičen, popestritev ... Njihova glavna dilema pa je vedno, kje (pri katerem predmetu) je to potrebno znati. In spet smo pri tem, zakaj medpredmetno in timsko poučevati – da bo znanje celostno in ne zaprto po predalih z nalepkami predmetov.

Za primer interaktivnega timskega poučevanja je v preglednici 1 učna priprava za učno enoto Islam, ki sva jo s kolegico v preteklih letih velikokrat ponovili in verjameva, da jo bova spet. Pod njo je priložen tudi delovni list Verstva v Aziji.

Preglednica 1

Primer učne priprave za medpredmetno timsko poučevanje

Predmet(a): Zgodovina, geografija	Učiteljski tim:	Razred:	Datum:
Učna enota:	ISLAM		
Vzgojno-izobraževalni cilji:	<ul style="list-style-type: none"> • spozna začetke in značilnosti muslimanske vere, • razloži širjenje islama, arabska osvajanja, spremembe politične slike v Sredozemlju, odnos Arabcev do podrejenih ljudstev, njihove vere in kulture • <i>ugotovijo, kako vpliva islam na način oblačenja</i> • <i>na zemljevidu poiščejo države, kjer je islam razširjen</i> • <i>poznajo še druga azijska verstva</i> • razvijajo sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnosti in drugačnosti ver; razvijajo pripravljenost premagovati predsodke in stereotipe; razvijajo pozitiven odnos do raznolikosti in multikulturalnosti; spoznajo pomen medkulturnega dialoga in tolerance. 		
Učna oblika:	Frontalna, individualna, <i>delo v dvojicah</i>		
Metode dela:	Verbalno-tekstualna, ilustrativno-demonstracijska, <i>razlaga, razgovor, delo z zemljevidom</i>		
Vrsta ITP: (glej prilogo)	multidisciplinarna		

Učbeniki:	ZG 1, ŠZA str. 12, <i>Svet, geografija za 2. letnik gimnazij, DZ Svet, Atlas str. 180</i>
Didaktična sredstva:	Fotokopije s fotografijami oblačil in opisi oblačil, neme karte Azije

I. POTEK UČNE URE

Čas:	1. učitelj:	2. učitelj:	Dijaki:
	<p>Vpiše uro v dnevnik, vpiše manjkajoče in napove učno enote ter cilje. Dijakom postavlja vprašanja na temo Arabci in Mohamed.</p> <p>Dijakom razloži značilnosti muslimanske vere - monoteizem, osnove v judovstvu in krščanstvu, prepoved krvnega maščevanja, religija vpliva na vsakdanje življenje - prehrana, alkohol, način oblačenja (to zadnje samo napove). Razloži pet stebrov islama.</p>		Odgovarjajo na vprašanja, iščejo po zemljevidu v ŠZA
	Učitelj po končanem delu dijakov in preverjenih rešitvah razloži smisel posebnih oblačil in strogost take zapovedi ter kazni za neupoštevanje načina oblačenja.	Učitelj razdeli dijakom fotokopije s fotografijami muslimanskih oblačil in opise oblačil. Dijake razdeli v dvojice in jim dá ustrezna navodila. Po končanem delu dvojic, preverja pravilne rešitve.	Dijaki delajo v dvojicah, preberejo opise oblačil in uskladijo fotografije z opisom. Preberejo pravilne rešitve.
	Opozori na dve muslimanski sveti knjigi- Koran in Suno, na delitev na šiite in sunite in razlike med njimi. S pomočjo ŠZA str. 12 ugotavlja skupaj z dijaki, kam se je islam razširil, kako je potekala islamizacija (nasilno ali ne, kdo se prej islamizira). Razloži odnos islama do drugih monoteističnih ver.	Dijakom dá navodila, da naštejejo današnje azijske države, kjer je razširjen islam, razdeli neme karte Azije. Dijaki dobijo navodilo, da z zeleno barvo pobarvajo islamske države, države s šiitsko vero označijo s črtami. Imena držav vpišejo v nemo karto.	V ŠZA str. 12 na karti ugotovijo, kam se je razširil islam v času do 9. stol. Odgovarjajo na vprašanja, barvajo nemo karto s pomočjo Atlasa str. 180.

		Dijakom razdeli domačo nalogo- ugotovijo, katera so še druga velika azijska verstva in pobarvajo ustrezne države v nemi karti z različnimi barvami Države poimenujejo. Uredijo legendo.	
--	--	---	--

II. UGOTAVLJANJE UČNIH DOSEŽKOV (preverjanje, ocenjevanje,...)

Vsak učitelj znanje preveri in oceni pri svojem predmetu (pisno ali ustno).

III. LOGISTIKA

Učitelj 1 pripravi učilnico za zgodovino ter zgodovinske atlase. Učitelj 2 pripravi kopije s fotografijami oblačil in opise oblačil ter neme karte Azije ter naroči dijakom, da s seboj prinesejo barvice. Rediteljem naroči, da v učilnico za zgodovino prinesejo geografske atlase.

IV. EVALVACIJA

Po končani uri sva se pogovarjali o doseženih ciljih, didaktičnih pristopih in o uspešnosti motiviranja dijakov.

Vzgojno-izobraževalni cilji so bili večinoma uresničeni, dijaki so bili motivirani in so dobro sodelovali.

V naslednjih urah so dijaki povedali, da jim je bila ura s timskim poučevanjem všeč, ker je bila dinamična in zanimiva.

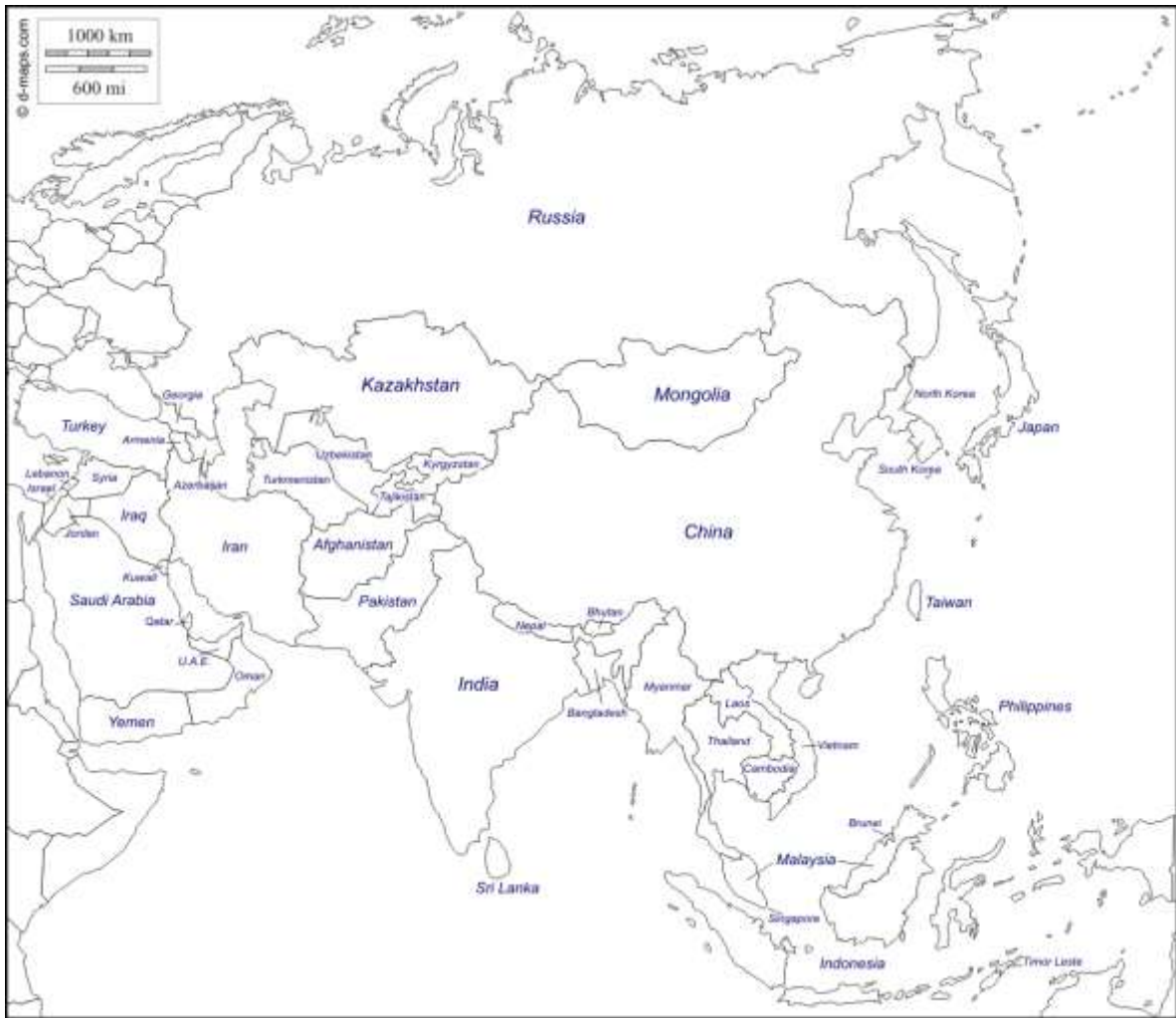
Glavno oviro pogostejšemu timskemu delu vidiva predvsem v neusklajenosti učnih načrtov in v težavni časovni organizaciji.

Delovni list 1

VERSTVA V AZIJI

S pomočjo atlasa in učbenika, z različnimi barvami (uredi legendo), pobarvaj azijske države na zemljevidu 1, kjer prevladuje:

- Islam (suniti, šiiti)
- Hinduizem
- Budizem
- Krščanstvo (katoličani, pravoslavci)



Judovstvo

Vpiši imena držav v tabelo.

Zemljevid 1

Nema karta Azije

https://d-maps.com/pays.php?num_pay=65&lang=en

ŽENSKA OBLAČILA V ISLAMSKEM SVETU

Preberi opise oblačil, ustrezna imena napiši pod slike 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Slika 1

Muslimansko oblačilo 1



<https://sl.wikipedia.org/wiki/Burka>

Slika 2

Muslimansko oblačilo 2



<https://bljesak.info/kultura/vjerska/hidzab-treba-maksimalno-dostojanstveno-nositi-kako-to-nalaze-islam/67122>

Slika 3

Muslimansko oblačilo 3



<https://sl.puntomariner.com/w/hat-is-the-burqa-womenand/>

Slika 4

Muslimansko oblačilo 4



<https://www.standard.co.uk/news/world/women-banned-from-wearing-burkinis-at-public-swimming-pool-a3269151.html>

Slika 5

Muslimansko oblačilo 5



<https://depositphotos.com/stock-photos/nikab.html>

Slika 6

Muslimansko oblačilo 6



<https://www.asmini.ca/collections/al-amirah>

Nikab

Je pajčolan (tančica) čez obraz. Običajno zakriva obraz, ne pa tudi oči. Razširjen je v Saudski Arabiji, v delih Srednjega vzhoda in v severni Afriki.

Burka

Je najbolj ekstremna oblika muslimanskega ženskega oblačila. Navadno je črne ali modre barve. Prekriva ves obraz in telo, gledati je mogoče samo skozi mrežico. Mreža na očeh omogoča ženski, da gleda, vendar hkrati njenega obraza ni mogoče prepoznati. Ta oprava je postala tudi simbol zatiranja žensk pod oblastjo talibanov v Afganistanu.

Hidžab

Dobesedno »zaslon« oz. »pokrivalo« je tradicionalno pokrivalo za glavo, ki ga nosijo muslimanske ženske, beseda pa se lahko nanaša tudi na skromen slog oblačenja pri muslimanih na splošno. To izpolnjuje muslimansko zapoved, da mora ženska prikriti svojo lepoto, razen tistega dela, ki je očitno – obraz in roke. Nosijo ga muslimanske ženske po vsem svetu.

Al-amira

Je dvodelna obleka, sestavljena iz cevastega tesno prilagajočega se pokrivala, ki prekriva glavo, ramena in zgornji del telesa. V prevodu pomeni princesin šal in izvira iz držav Srednjega vzhoda.

Čador

Oblačilo, ki pokriva vse telo razen obraza. Sprva so ga nosile iranske ženske. Nima niti odprtih za roke niti zadrge oziroma gumbov. Ženske ga držijo skupaj z rokami ali pa ga zvežejo okrog pasu.

Burkini

Vrsta kopalne obleke, ki ga je kreirala Aheda Zanetti v Avstraliji. Lahko oblačilo, ki omogoča plavanje, pokriva celotno telo razen obraza, rok in nog. Leta 2016 so v nekaterih francoskih okrožjih prepovedali uporabo burkinija, kar je sprožilo vrsto mednarodnih polemik.

3. Zaključek

Medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje se izkazujeta kot uspešni metodi poučevanja, ki sta na šolah pri pouku premalo izkoriščena. Dijaki imajo tak, drugačen način pouka radi. Potrebno bi bilo bolj uskladiti učne načrte (verjetno na vseh ravneh šolanja) in zagotoviti tudi večjo naklonjenost takemu načinu poučevanja. Vodstva šol morajo podpirati novosti, a tudi ohraniti preverjene, uspešne metode.

Medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje zahteva od učiteljev pripravljenost na spremembo, odmik od starega, ustaljenega, varnega načina poučevanja in sprejeti novo, drugačno kot izziv, kot priložnost za rast, kot učitelja in kot osebnost (Pavlič Škerjanc, 2012). Če pri tem ne uspemo, se moramo vprašati zakaj in začeti znova.

4. Viri

Gros Novak A. Medpredmetno povezovanje pri pouku zgodovine. *Zgodovina v šoli, letnik XVIII št. 3-4*, str. 55- 59

Kovač, N. (2020). Kako dobro študentje poznajo medpredmetno povezovanje in kakšne izkušnje imajo z njim? *Medpredmetno povezovanje Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* uredile Marina Volk, Tina Štemberger, Anita Sila, Nives Kovač str. 69-82, Založba Univerze na Primorskem, Koper 2020, <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-DR47H4NM/?query=%27keywords%3Dvzgoja%27&pageSize=25&flanguage=srp>

Mihelič, L. (2011). *Problematika medpredmetnega povezovanja geografije in zgodovine v gimnazijskih učnih načrtih* [magistrsko delo Univerze v Ljubljani, Filozofska fakulteta oddelek za geografijo] <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=107873&lang=slv>

Oblak, T. (2016). *Medpredmetno povezovanje v Gimnazijah*, [diplomsko delo Univerze v Ljubljani, Filozofska fakulteta] , <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112411>

Pavlič Škerjanc, K. Prerezi skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja, *Vzgoja in izobraževanje XLIII*, 2012 št.3-4 str .30-38, <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-8SDQNYK5/266a2f4d-fb56-4dfe-836b-1b8c513b7d14/PDF>

Učni načrt za zgodovino v Gimnazijah

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf (pridobljeno 6.10. 2022)

Viri slik:

Slika 1 <https://sl.wikipedia.org/wiki/Burka>

Slika 2 <https://bljesak.info/kultura/vjera/hidzab-treba-maksimalno-dostojanstveno-nositi-kako-tonalaze-islam/67122>

Slika 3 <https://sl.puntomariner.com/what-is-the-burqa-womenand/>

Slika 4 <https://www.standard.co.uk/news/world/women-banned-from-wearing-burkinis-at-public-swimming-pool-a3269151.html>

Slika 5 <https://depositphotos.com/stock-photos/nikab.html>

Slika 6 <https://www.asmini.ca/collections/al-amirah>

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Drolje, profesorica zgodovine in geografije. Na Gimnaziji Šentvid poučuje že tri desetletja, dvajset let je tudi tajnica Šolske maturitetne komisije. Vrsto let je zunanja ocenjevalka na maturi.

Uporaba debatne metodologije pri pouku filozofije

The Use of Debate Methodology in Philosophy Class

Dora Lenart

*II. gimnazija Maribor
dora.lenart@druga.si*

Povzetek

Debata zaradi spodbujanja logičnosti argumentov in izražanja, spodbujanja kritičnega mišljenja in zahteve po hitrih in preišljenjih reakcijah na argumente in protiargumente pridobiva na svoji pomembnosti. Gre za metodo, ki pri pouku filozofije pomaga na večih ravneh: na splošni ravni spodbuja kritično mišljenje, logično mišljenje, argumentacijo, ustno in pisno izražanje ter krepi veščine javnega nastopanja. Skozi debatno metodologijo lahko dijaki usvojijo in utrjujejo svoje znanje o različnih temah in se naučijo konkretizirati in izražati svoje misli. Uporaba debatne metodologije je v članku prikazana predvsem pri utrjevanju tem iz etike in politične filozofije, vendar pa so opisane aktivnosti in tudi teoretske osnove zastavljene tako, da ga lahko uporabimo tudi pri drugih predmetih. Članek pokaže, zakaj je debata primerna in dobra za razvoj dijakov ter kako je primerna za doseganje ciljev iz učnega načrta filozofije. Aktivnosti, ki so opisane, na eni strani krepijo veščine, ki jih krepi debata kot taka, na drugi strani pa se osredotočajo predvsem na kritično razmišljanje in branje, ki je tudi eden od ključnih ciljev pouka filozofije – vzgojiti kritične akterje v svetu okoli nas.

Ključne besede: debata, etika, kritično mišljenje, javno nastopanje, politična filozofija, pouk filozofije.

Abstract

Debate is gaining on its importance due to the promotion of the logic of arguments and expressions, the promotion of critical thinking and the demands for quick and thoughtful reactions to arguments and counter-arguments. It is a method that helps in philosophy lessons on several levels: it encourages critical thinking, logical thinking, argumentation, oral and written expression, and strengthens public speaking skills. Through the debate, students can acquire and consolidate their knowledge on various topics and learn to express their thoughts better. The use of debate methodology is shown in the article mainly in consolidating topics from ethics and political philosophy, but the activities described and the theoretical foundations are laid out in such a manner that they can also be used in other subjects. The article shows why debate is suitable and good for the development of students and how it is suitable for achieving the goals of the philosophy curriculum for grammar schools in Slovenia. The activities that are described in this way, on the one hand, strengthen the skills that strengthen the debate as such, and on the other hand, they focus mainly on critical thinking and reading, which is also one of the key goals of philosophy lessons - to educate critical actors in the world around us.

Key words: critical opinion, debate, ethics, philosophy class, political philosophy, public speaking.

1. Uvod

Definicija debate, kakor to pove nosilec debatne dejavnosti v Sloveniji, Zavod Za in proti, nam pravi, da je debata strukturiran komunikacijski dogodek o pomembni temi (Debata, 2022). Gre za primerno metodo za usvajanje znanja, piljenje retoričnih in komunikacijskih veščin ter prepoznavanje in ustvarjanje kritičnih, vsebinsko bogatih in logično pravih argumentov.

V tem prispevku se bomo osredotočili na uporabo debatne metodologije pri pouku filozofije, debato kot tekmovalno disciplino pa bomo pustili ob strani. Pokazali bomo nekaj strategij, ki lahko služijo kot primerne metode za usvajanje vsebin in terminologije iz predmetnega področja, hkrati pa lahko pomagajo k izboljšanju pisnih sestavkov in pripomorejo h kritičnemu branju pisnih vsebin.

2. Prvi koraki

Preden sploh lahko pričnemo z izvajanjem debate pri pouku filozofije, je dobro, da dijaki že poznajo nekaj teorije, torej da so seznanjeni z osnovami stavčne logike, ter z osnovami tem, o katerih bodo debatirali. Pri etiki je tako priporočljivo, da so dijaki seznanjeni z utilitarizmom, deontološko etiko, etiko vrlin in morda tudi z moralnim relativizmom. Če od njih zahtevamo, da zavzamejo stališče, ki je v skladu z eno od teh teorij, ko bodo debatirali o etičnih dilemah, bomo zagotovili kvaliteto debate in preprečili, da dijaki znotraj debate ostajajo na stopnji mnenja.

Vprašanje, ki se poraja najprej je, kako to, da je ostajanje na stopnji mnenja nekaj, kar želimo preprečiti? Mnenje je najnižja stopnja v vednosti. Gre za koncept, ki nas po zelo kratkem raziskovanju pripelje do Platona. Kako to razloži on? V epistemologiji razlikujemo med mnenjem in vednostjo. Mnenje Platon pripisuje svetu, ki ga zaznavamo, empiričnem svetu, ki je spremenljiv. Vednost je nekaj, kar Platon pripíše Svetu idej. Izvor vednosti je v nespremenljivem, absolutnem. Če to prevajamo onkraj filozofije, vidimo zelo preprosto razliko. Mnenje je ves čas podvrženo spremembam. To se zgodi zato, ker nimamo dovolj informacij o zadevi, o kateri izražamo mnenje. Vednost, na drugi strani, je podkrepljena z informacijami, temelji na raziskavi in je prešla iz empiričnega v abstraktno, torej je dokazana, podprta. Lahko je ovržena, kakor se je to v zgodovini marsikdaj zgodilo, a vseeno ima Platon v mnogočem prav – da lahko imamo vednost, moramo krepiti svoje veščine abstraktnega razmišljanja, moramo se učiti, znati moramo brati kritično, presoјati informacije, ki jih dobimo in oblikovati stališča na nivoju vednosti, namesto mnenja. To je nekaj, kar dijakom da debata, čeprav se morda zdi nekoliko smešno, da v podporo debati uporabljamo Platona, ki je tovrstno »izmenjavo mnenj« pravzaprav preziral, saj je verjel, da je resnica lahko le ena. A nič ne de: bistvo ostaja isto – dijaki se morajo naučiti kritično presoјati, kar jim leži pred očmi.

Ali je uporaba etičkih teorij ukalupljanje razmišljanja dijakov? Seveda. Vendar to ni nujno nekaj slabega. Če dijaki zavzamejo pozicijo, ki ustreza eni od veljavnih in preišljenih etičkih teorij, jim to pomaga pri konstrukciji argumentov. Zelo je namreč pomembno, da so dijaki sposobni svoja prepričanja ustrezno zagovarjati. Torej, da se od mnenja premaknejo k vednosti.

Kot primerne teme za uporabo debatne metodologije pri pouku filozofije bomo, kot že omenjeno, uporabljali politično filozofijo in etiko.

Politična filozofija preučuje in naslavlja delovanja, razsežnosti, naravo in legitimnost političnih institucij, akterjev ali struktur ter preučuje odnose med njimi. Teme, ki jih lahko obravnavamo v tem sklopu so: pravičnost, svoboda, človekove pravice, demokracija, legitimnost in vloga oblasti, lastnina in drugo.

Etika je normativna veda, katere naloga je izpeljevanje moralnih najstev, kar pomeni, da ne opazujemo sveta takšnega, kakršen je (njegovega empiričnega stanja) in iz tega sklepamo, kak naj bi bil (na najstva), ampak skozi pojmovno analizo postavljamo splošna normativna pravila, s katerimi mora biti ravnanje v skladu, če želi dobiti status moralno pravilnega ravnanja. Tako je etika pravzaprav zelo abstraktna veda, ki pa ima zmožnost regulacije sveta okoli nas. In to želimo od dijakov, da skozi nek znan okvir, ki jim ga poda etika, opredelijo empirična dejanja kot moralna ali nemoralna. Česar pa pogosto ne zmorejo.

Pri pouku filozofije se ponavadi obravnavajo standardne teorije, omenjene v uvodu: utilitarizem, deontološka etika, etika vrlin in vse pogosteje tudi etika skrbi ter moralni relativizem.

Vodilo utilitarizma je »največja korist za največje število ljudi«. V zelo enostavni razlagi je torej neko dejanje moralno, če prinaša največ sreče (ki je torej korist) največjemu številu udeleženih posameznikov. Je altruistična teorija, saj vsak posameznik, tudi tisti, ki dejanje izvaja, šteje enako. V sklopu deontološke etike, oz. etike dolžnosti, se najpogosteje omenja Immanuel Kanta, pruskega filozofa iz 18. stoletja. Če je neko dejanje narejeno zaradi kategoričnega imperativa, torej pravila, ki ga moramo vsi spoštovati ne glede na vse, ki je univerzalen, je dejanje moralno. Vprašanje je torej, kaj bi bilo, če bi vsi delovali po načelu, po katerem delujem jaz? Če je možno, da je maksima našega dejanja javna in splošna, potem je to dejanje skladno z moralnim dejanjem. Pri etiki vrlin se sprašujemo, kaj je delovanje, ki je moralno zaželeno, tesno je povezana s karakterjem posameznika in tako zelo individualna. Gre torej za sposobost uresničevanja tistega, kar je razumljeno kot »prav«. Etika skrbi uporablja pristop k etiki, ki temelji na odnosih in navaja, da lahko kontekst delovanja prevlada nad univerzalnim kodeksom ravnanja.

Zraven normativne plati etike obstaja tudi praktična plat etike, ki jo v učnem načrtu najdemo v sklopu »izbirne teme«. Praktična etika, pogosto poznana tudi kot uporabna etika, je izpeljana iz normativne etike. Njen cilj je preučevanje in definiranje načel moralnega delovanja in njihova uporaba na primerih iz resničnega sveta. Ti primeri, ki so pogosto tudi zelo privlačni dijakom, so podnebne spremembe, pravice živali, človekove pravice, javna služba, evtanazija, kaznovanje, splav, revščina in lakota. Na njih so grajene tudi aktivnosti, ki jih opisujem v nadaljevanju.

3. Osnovna načela debatne metodologije

Debatna metodologija nam omogoča, da se dve plati argumenta enakovredno predstavita, zato je to format, ki je več kot primeren za utrjevanje snovi iz sklopa »Kaj lahko storim?«, torej sklopa *etika*. Etika se namreč ukvarja s problemi, ki nimajo enostavnih rešitev. Ukvarja se s preučevanjem moralnega ravnanja. Idealno je, da dijaki, ki se učijo o normativni plati te vede to ponotranjijo in zmorejo teorijo uporabiti tudi v praksi. Praktična etika kot taka seveda ima svoje mehanizme, vendar pa debatna metodologija omogoča dejansko ponotranjenje na eni strani etiške teorije, na drugi strani pa poskrbi, da obe strani predstavita logične in vsebinsko polne argumente.

Zraven uravnotežene vsebinskosti argumentov debata ponuja formalni okvir, ki omogoča samo uravnoteženost pogovora in prepreči, da o kontroverzni temi prevlada samo ena argumentacijska linija. Namreč število govorcev in čas govorov je v debati vnaprej določeno. Zaradi formalne strukture je preprečeno tudi »govorjenje vsevpreko«, namreč čas za vprašanja govorcem ali iz nasprotne strani ali iz občinstva, če se odločimo za tovrstno strukturo, je prav tako vnaprej določen in mora biti upoštevan.

Naslednja formalna zahteva akademske debate je, da govorniki svoje strani ne izbirajo sami, temveč jim je stran določena vnaprej. Ponavadi se morajo pripraviti na obe strani. Osebno mnenje dijaka, ki je lahko pogosto spremenjeno po sami debati, je tako zanemarjeno, kontroverzni problem je naenkrat manj osebni in debata pridobi na vsebini. Dijak tako skozi raziskovanje obeh strani iste teme razvije sposobnost kritične presoje, razvija zmožnosti utemeljenega odločanja in razvija empatijo do druge strani.

V akademski debati so vloge govorcev vnaprej določene. Vsak govorec ima tako v debati točno določeno vlogo, ki se je mora držati, če želi doseči višje točke, vnaprej določeno pozicijo v vrstnem redu ter čas govora. V svetovnem srednješolskem formatu, na primer, prvi govorniki v splošnem predstavijo problem, definicije in prva dva argumenta, prvi govorec negacijske strani tudi negira argumente nasprotne ekipe. Drugi govorniki predstavijo en argument, znova vzpostavijo argumente svoje strani in negirajo argumente nasprotne ekipe. Tretji govorniki razširijo pozicijo svoje strani z dodatnimi primeri in predstavijo trke, ki so se zgodili med debato. Trki predstavljajo ključne točke, ki so se zgodile med debato in so prikazani iz obeh strani in iz dveh perspektiv.

Pomembna lastnost akademske debate, ki pomaga pri aktivnem učenju in urjenju v tem, da posameznik ostaja znotraj podane tematike je, da je podana tema vedno le ena in določena vnaprej. Če hoče dijak »zmagati« debato mora ostajati relevanten temi. »Zmaga« pa lahko služi kot prijetna motivacija za učenje oz. utrjevanje znanja.

4. Veščine, ki se v debati izoblikujejo in krepijo

a) Logično in kritično razmišljanje

Dijaki skozi debato pridobijo na logičnem in kritičnem razmišljanju, saj so ves čas vpeti v situacijo, kjer morajo v zelo kratkem času premisliti in smiselno reagirati na nasprotnikove argumente. Prav tako se učijo definiranja izrazov, izražanja in zagovarjanja stališč, sestavljanja prepričljivih in vsebinsko pravih argumentov, analiziranja in iskanja smiselnih dokazov, ki trditve podpirajo ali zavračajo.

b) Retorične sposobnosti

Ker je debata aktivnost, ki temelji na govornem izražanju, dijaki ves čas krepijo veščine govornega izražanja in s časom postanejo samozavestni, prepričljivi in dobro artikulirani govorniki. Zraven prepričljivih govorcev pa se razvijejo tudi v dobre, previdne in analitične poslušalce svojih sogovornikov.

c) Skupinsko delo

Debata ni individualna veščina, temveč je rezultat dela skupine ves čas od priprave do izvedbe. Na začetku dijaki tesno sodelujejo, ko pripravljajo svoj zagovorniški predmet, svoje govore in tudi med debato samo.

d) Osebnostna rast

Ni ravno veščina, je pa ključnega pomena. Dijaki namreč skozi in zaradi debate pridobivajo na empatičnosti, saj na različne, pogosto kontroverzne teme gledajo iz različnih perspektiv.

Prav tako se učijo obvladovanja čustev, spoštljivega obnašanja tudi v konfliktu in prijaznega reševanja konfliktov (Zavod Za in proti, 2022).

Seveda srednješolski debatni format kakor je zapisan zgoraj ni nujno primeren za razred, a vseeno velja poznati osnove predmeta in metodologije, da lahko primer konkretiziramo in prenesemo v razred. Namreč, četudi tukaj pišemo o filozofiji, lahko debatno metodologijo uporabljamo pri vseh ostalih predmetih, če smo le dovolj kreativni.

V nadaljevanju bomo predstavili dve aktivnosti, primerni za pouk filozofije, ki vključujeta debatno metodologijo.

5. Prva aktivnost v razredu: Debata (2 šolski uri)

Pogost problem, ki se zgodi v razredu je, da se zdi, da v debato ne moremo vključiti vseh dijakov.

V začetku določimo pravila igre. V debati imamo dve strani, zagovorniško in negacijsko. V vsaki skupini so po trije člani, ki bodo imeli govore, torej predstavili svoje plane, definicije, problem in argumente. Govori so dolgi 4 minute, sklepni pa 3 min. Naslednja vloga je vloga spraševalcev. Štirje spraševalci po koncu prvih in drugih govorov postavljajo vprašanja debaterjem, dva na vsako stran. Časa imajo vsak eno minuto. Naslednji so komentatorji, ki naj bodo prav tako štirje. Ti imajo pred vsakim tretjim govorom dvo-minutni govor v podporo eni ali drugi strani. Po dva sta dodeljena na vsako stran. Potrebujemo še časomerilca, ki meri čas in debaterjem kaže, koliko časa še imajo. Določiti je potrebno tudi moderatorja. Moderator ima izjemno pomembno vlogo, skrbi namreč za pravilni vrstni red govorov, zasliševanj in komentarjev. Ostali dijaki imajo vlogo sodnikov, zapisujejo potek debate in ob koncu povedo, kaj je bilo dobro in kaj bi bilo treba povedati drugače, izboljšati.

Da bi zadevo primerno utrjevali je nujno, da dijaki svoje zagovorniške predmete zasidrajo v eni od etičkih teorij in glede na to zastavijo rdeče niti svojih argumentov.

Vrstni red je torej sledeč:

1. Prvi zagovorniški govor: definira trditev, predstavi problem in kako bi zagovorniška stran problem rešila, razvije prvi argument. – 4 min
2. Zasliševanje: Prvi spraševalec postavlja vprašanja prvemu govorniku zagovorniške skupine. – 2 min
3. Prvi negacijski govor: sprejme oz. zavrne definicijo, predstavi plan negacijske strani, zavrne argument zagovorniške strani in predstavi prvi argument negacijske strani. – 4 min
4. Zasliševanje: Drugi spraševalec postavlja vprašanja prvemu govorniku negacijske skupine. – 2 min
5. Drugi zagovorniški govor: zavrne argument in negacijo nasprotnika, razvije drugi (in tretji) argument. – 4 min
6. Zasliševanje: Tretji spraševalec postavlja vprašanja drugemu govorniku zagovorniške skupine. – 2 min
7. Drugi negacijski govor: zavrne argument in negacijo nasprotnika, razvije drugi (in tretji) argument. – 4 min
8. Zasliševanje: Četrti spraševalec postavlja vprašanja drugemu govorniku negacijske skupine. – 2 min

9. Prvi komentator: govor v prid negacijske skupine. - 2 min
10. Drugi komentator: govor v prid zagovorniške skupine. - 2 min
11. Tretji komentator: govor v prid negacijske skupine. - 2 min
12. Četrti komentator: govor v prid zagovorniške skupine. - 2 min
13. Tretji govorec negacijske skupine poda sklepni govor. - 3 min
14. Tretji govorec zagovorniške skupine poda sklepni govor. - 3 min

(povzeto po Skrt, 2022)

Tovrstna aktivnost je najprimernejša za izvedbo v blok uri, kjer v prvi uri izvedemo debato, v drugi pa komentiramo, kar se je dogajalo. Kot tema debate so primerne teme iz praktične etike po presoji učitelja. Kot zanimive so se izkazale teme, ki se tičejo okolja in živali, na primer »Zdravo okolje je pomembnejše od kapitala.« ali »Uživanje mesa bi morali prepovedati«.

Aktivnost je primerna za začetnike v debatiranju ali za izkušene debaterje, vsekakor pa je priporočljivo, da se vloge razdelijo nekaj dni pred samo debato, da se dijaki lahko ustrezno pripravijo na svoje naloge.

6. Druga aktivnost: Kritična presoja člankov

Ključnega pomena pri debati je argument. Argument Šuster opredeli kot sestav trditev, ki jim lahko pripišemo resničnostne vrednosti in v katerih je določena trditev na razumen način podprta z razlogi za njeno sprejetje. V argumentu razlogi preko premis utemeljujejo sklep, ta podpora pa racionalno osebo prepričuje v sprejetje sklepa. (Šuster, 1997)

Ko nas torej nekdo želi o nečem prepričati, uporabi argument in boljši, kot je argument, torej bolj resničen, z zadostno in smiselno podporo, ter logičen, večja je verjetnost, da mu bomo verjeli.

V tej aktivnosti se torej od prakticiranja debate premaknemo k osnovam – prepoznavanju argumentov v člankih in vodeno kritično branje le-teh.

Prvo šolsko uro dijake spomnimo na uro logike, kjer smo obravnavali najpogostejše zmote v logičnem sklepanju. Če tega ne moremo, si lahko pomagamo z delom Alija Almosawija *Ilustrirana knjiga slabih argumentov*, ki je prevedena v slovenski jezik in dostopna brezplačno v elektronski obliki (z licenco Creative Commons), kjer so zbrane najpogostejše zmote, ki jih, predvsem v člankih, govorih, zapisih, ki nas hočejo prepričati v neko verjetje, ponavadi uporabljajo.

Nujno je, da so dijaki na to opozorjeni in da znajo kritično presojati svet okoli sebe, namreč to je ena od ključnih nalog filozofije v gimnaziji – kritično, kontemplativno presojanje sveta okoli nas, ki postaja vse bolj virtualen, vse bolj neresničen.

Dijaki v tej aktivnosti v skupinah analizirajo članke glede na kriterije delovnega lista "Logika ... (poljuben naslov članka)". Izbiro člankov lahko prepustimo dijakom, vendar je zaradi želje po branju kvalitetnih člankov bolje, da jih zagotovi učitelj.

Delajo v skupinah po tri. Članek najprej preberejo, ga prediskutirajo in analizirajo glede na postavke v delovnem listu. Ob koncu srečanja vsaka skupina predstavi svoje delo razredu.

Postavke v delovnem listu so sledeče:

1. Glavni namen tega članka je:

2. Ključno vprašanje, ki ga zastavlja avtor je:
3. Najpomembnejša informacija v članku je (identificiraj dejstva, dokaze, podatke, ki jih uporablja avtor članka):
4. Ključno spoznanje tega članka je:
5. Koncepti, ki jih moram poznati, da bi razumel ta članek so (kaj misliš, da bi moral/a znati, da bi lahko v celoti razumel/a ta članek?):
6. Glavne predpostavke avtorja članka so (kaj je tisto, kar avtor sprejema kot gotovo?):
7. Kaj bi se zgodilo s člankom, če ne sprejmemo avtorjevih predpostavk?
8. Kateri so glavni vidiki, predstavljeni v članku?

Vprašanja delovnega lista so povzeta po Elder in Paul, 2010

7. Zaključek

V tem prispevku smo predstavili nekaj osnovnih načinov, kako debatno metodologijo uporabiti pri pouku filozofije. Obe aktivnosti in metodologija sama so zastavljene tako, da jih je z nekaterimi prilagoditvami možno uporabiti pri katerem koli drugem predmetu v srednji ali v osnovni šoli. Ker pri pouku ni veliko prostora za tovrstne aktivnosti je zaželeno, da dijaki teme uporabne etike in politične filozofije kot aktivni državljani raziskujejo tudi v prostem času ali pri raznih organizacijah. Debata pa naj služi temu, da jih k tovrstnemu ravnanju navduši.

8. Viri in literatura

Elder, L. in Paul, R. (2010). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach, Foundation for Critical Thinking.

Inovativni debatni učni načrt. (2022). Zavod Za in proti.

Palmer, D. (1995). *Ali središče drži?* Ljubljana: DZS.

Skrtnar, B. (2022). *Debatni formati pri pouku*. Zavod Za in proti.

Šuster, D. (1997). *Logika in kritično razmišljanje*. Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti.

Učni načrt. Filozofija. (n. d.) Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zavod Za in proti (b. d.). *Debata*. <http://www.zainproti.com/web/index.php/debata.html>

Kratka predstavitev avtorice

Dora Lenart je po uspešno končani maturi v letu 2009 svoje izobraževanje nadaljevala na Univerzi v Gradcu, na programu filozofije. Na drugi stopnji je študirala filozofijo prava, ekonomije in politično filozofijo (MA PELP) in anglistiko ter amerikanistiko. Zatem se je v letu 2018 zaposlila kot učiteljica angleščine na OŠ Juršinci, kjer je nadomeščala porodniški dopust in na Gimnaziji Poljane, kjer je leto in pol poučevala v klasičnih in splošnih oddelkih gimnazijskega programa ter dijake pripravljala na maturo. Od leta 2021 naprej poučuje filozofijo in aktivno državljanstvo na II. gimnaziji Maribor in Gimnaziji Ormož, ter predmeta teorija vednosti in kreativnost, aktivnost, služenje v mednarodnem programu II. gimnazije Maribor. Vseskozi je aktivna tudi pri Društvu za razvoj humanistike v Mariboru.

Učenje za življenje – varno v promet

Learning for Life – Safely into Traffic

Ksenija Volf

Osnovna šola Jurija Vege Moravče
ksenja.volf@osmoravce.si

Povzetek

V sodobnem času je promet pomemben del človekovega življenja. Tudi otroci so vsakodnevno del prometa. Da bi bila njihova pot varnejša, se morajo že dovolj zgodaj naučiti, kako se ravnati v prometu. Bistveno vlogo pri tem ima poleg starševske vzgoje in zgleda tudi šola. Klasične oblike poučevanja so za učence postale nezanimive; znanje, pridobljeno na takšen način, pa je kratkotrajno. Zato je potrebno poiskati način, ki učence motivira in jih aktivno vključi v proces pridobivanja znanja, ne da bi se tega zavedali. Didaktične igre in praktični dnevi pouka so učencem veliko bolj zanimivi, zato je potrebno prometne vsebine, ki so življenjskega pomena, poučevati na takšen način. Avtonomija učitelja in fleksibilnost učnega načrta sta dovolj velika, da lahko v šoli o prometu govorimo dlje časa, na različne načine in pri različnih predmetih. V prispevku je predstavljen način aktivnega učenja prometnih vsebin v četrtem razredu. Učenci znanje pridobivajo v učilnici, v računalniški učilnici preko računalniških vsebin ter na terenu. Ogledajo si varno šolsko pot, opazujejo promet in prometne znake v neposredni okolici šole. Po navodilih učitelja si sami izdelajo prometne didaktične igre, s katerimi se z veseljem in ponosom igrajo, ter tako na zabaven način utrjujejo svoje znanje, ne da bi se zavedali, da gre za aktiven način učenja. Preko ustvarjalnih dejavnosti pri likovni umetnosti izražajo svoje znanje ter razumevanje prometnih vsebin. Za krepitev medgeneracijskih odnosov napišejo pismo starim staršem, v katerem jih spomnijo, da (pre)vidnost v prometu ni nikoli odveč. Na koncu vse pridobljeno znanje pokažejo tudi v praksi. Na kolesu izvajajo različne vaje, ki krepijo ravnotežje na kolesu. Z vožnjo po kolesarskem poligonu ter preko različno postavljenih križišč pa svoje znanje še poglobijo ter se hkrati začnejo pripravljati na izvajanje kolesarskega izpita, ki jih čaka leto kasneje.

Ključne besede: didaktične igre, kolesarjenje, motivacija, promet, prometna pravila, prometni znaki, učenec.

Abstract

Nowadays, traffic is an essential part of human life. Children, too, are participants in daily traffic. To make their commute safer they must learn, as soon as possible, to make safe choices and behave properly in traffic. Alongside parental education and model behaviour, school plays an essential part. Classic educational methods have become boring to modern students, and the knowledge gained this way only lasts short-term. Thus, it is essential to find a way to motivate students and make them active participants in the learning process – all without them knowing it explicitly. Didactic games and collapsed days with practical instruction are much more interesting to students, so traffic-related learning that is an essential life skill should be taught in this way. Teacher autonomy and flexibility of the curriculum are wide enough to dedicate more time to traffic-related discussion within the classroom environment – in different ways and through different subjects. The article discusses an active approach to learning about traffic in fourth grade. The students access the knowledge within the homeroom classroom, the computer

lab (digital materials), and in the field (active participation). They pay attention to the safe way to school, as well as observe the traffic and traffic signs in the vicinity of the school. Following teacher instruction they create their own games, which they play with pride and joy, thus practicing and exercising their knowledge in a fun way, without being aware they are actually actively learning. They show application of knowledge and understanding of lessons on traffic through art workshops. To enhance the cross-generational relationships they write a letter to their grandparents, reminding them that cautiousness and visibility in traffic are of utmost importance. They exhibit the knowledge gained by acting and responding in traffic in appropriate way. They perform balance-enhancing exercises on bicycles and ride the cycling range with a variety of different crossroad setups. The latter deepens their understanding and knowledge, simultaneously preparing them for the cycling exam that is to take place a year later.

Keywords: cycling, didactic games, motivation, pupil, student, traffic, traffic regulations, traffic signs.

1. Uvod

Promet je pomemben del človekovega življenja, ki je bistveno spremenil in olajšal naš način življenja. Žal pa je v prometu vsak dan preveč žrtev, ki predstavljajo davek zaradi nepoznavanja ali neupoštevanja prometnih pravil. Toda, ali je ta davek res nujno potreben?

V sodobnem času in prometni globalizaciji je neizogibno, da se s prometom srečujejo že mlajši otroci. Takoj, ko pomislimo na promet in otroka, kako se ravna v njem, se pri večini staršev in učiteljev pojavijo negativna čustva kot so strah, zaskrbljenost in celo panika, kako bo otrok zmož in znal ravnati v prometu. Pri nekaterih starših pa je žal opaziti tudi pretirano brezbrižnost.

Zato otroci v šolo prinesejo zelo različno predznanje o prometu. Nekateri poznajo precej prometnih pravil, drugi ne znajo in ne razumejo skoraj ničesar. Dolžnost staršev je, da že v predšolskem obdobju navajajo svoje otroke na pravilno vedenje v prometu. Starši prvošolcev ob vstopu v šolo prejmejo brošuro z naslovom Prvi koraki v svetu prometa, v kateri avtorja Markl in Žlender (2021) posebej opozarjata starše, da ... »hote ali nehote vzgajamo otroka vsak trenutek, ko smo z njim v prometu. Otrok opazuje naše ravnanje in ga poskuša posnemati. Bodimo mu dober zgled. Ne samo takrat, ko ga poskušamo naučiti najnujnejših prometnih pravil, temveč vedno, na sprehodu, na poti do vrtca, na kolesu ali v avtu. Predvsem pa se moramo zavedati, da si otrok lahko pridobi potrebno znanje in izkušnje samo v prometu« (Markl, Žlender, 2021, str. 3).

Poleg staršev imajo pomembno vlogo pri prometni vzgoji tudi učitelji. Prav zaradi tega je nujno, da bi v šolah tej tematiki namenili več časa, predvsem pa je pomembno, na kakšne načine se otrokom te vsebine predstavi. Nenazadnje je prav to znanje tisto, ki ga bodo uporabljali celo življenje, zato bi se morali učitelji pri obravnavi prometnih vsebin še posebej potruditi.

S pravi načinom poučevanja prometnih vsebin lahko opolnomočimo otroke, da bodo znali bolje poskrbeti za svojo varnost, pa naj bodo v prometu pešci, vozači ali kolesarji.

2. Zabavno učenje teoretičnih vsebin

Kot učiteljica četrtega razreda in mentorica kolesarskega izpita prometnim vsebinam pripisujem izredno velik pomen. Vključujem jih v pouk pri več predmetih, tj. pri slovenščini, družbi, naravoslovju in tehniki, likovni umetnosti, razrednih urah, športu in na športnih dnevih.

Že takoj v začetku šolskega leta preučujemo varno šolsko pot. Odpravimo se na sprehod v okolico šole in ugotavljamo, katera pot je za pešce najbolj varna in kako je označena. Učenci spoznajo, da imamo v naši občini varne poti za pešce označene z rumenimi srčki. Ogledamo si prometne znake ter jih v konkretnih situacijah tudi razložimo. Opazujemo promet ter preučujemo nevarne situacije ter razložimo, kako je v njih potrebno ravnati.

Nato se v učilnici učimo pravil za pešce, za kolesarje in za vozače. Ogledamo si Načrt šolskih poti, ki je objavljen na spletni strani šole in v katerem so podrobna navodila za vse udeležence v prometu. Seveda si te vsebine tudi zabeležimo v zvezek, kar učencem ni preveč zanimivo. Gre za klasično metodo pouka, ki je za sodobne otroke preživeta, zato od nje ne odnesejo veliko.

2.1 Didaktične igre

Že Komensky (1995) je poudaril, da ni dovolj le zapomnitev, ampak tudi razumevanje snovi, za kar je potrebna učenčeva umska aktivnost. Zato je potrebno spodbujati željo po znanju in učenju ter uporabljati take učne metode, ki bodo olajšale učenje. S tem je načel vprašanje motivacije učenja (Komensky, 1995).

Ko svoje učence vprašam, ali poznajo igro spomin in Črni Peter, je seveda njihov odgovor pritrdilen. Zanima me, če so že kdaj igrali prometni spomin ali prometnega Črnega Petra? Njihov odgovor je ne in ko jim razložim, da si bomo igro izdelali kar sami, takrat motivacija za pouk močno naraste. Gre za izdelavo didaktičnih prometnih iger, ki jih potem preko celega leta z veseljem uporabljajo, ne da bi vedeli, da se z njimi učijo.

Skupinska didaktična igra poleg učenja spodbuja tudi pridobivanje socialnih veščin med vrstniki, kot so sodelovanje, strpnost, potrpežljivost, prijaznost itn. Tomić (2002) navaja, da ima vsaka igra določeno vzgojno-izobraževalno vlogo in nalogo. Ker je pouk premišljen in organiziran proces, mora igra uresničevati cilje vzgoje in izobraževanja. Didaktična igra se od proste igre razlikuje v tem, da ni spontana. Ne domislijo se je učenci, pač pa jo sestavi učitelj tako, da jo podredi učnim ciljem. Za takšno igro je potreben intelektualni napor, ki učencu prinaša zadovoljstvo, učitelju pa vpogled v doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Tomić, 2002).

2.2 Izdelava didaktičnih iger

Razred razdelim v štiri skupine in dam navodila za delo. Učencem razdelim potreben material za izdelavo iger. Na koncu nastanejo štirje kompleti različnih didaktičnih iger: dva kompleta prometnega spomina, ki se razlikujeta po težavnosti, in dva kompleta kart po vzoru Črnega Petra, le da smo jih mi imenovali Prometko. Tudi ta dva se razlikujeta po težavnosti.

2.2.1 Prometni spomin – lažji

Učenci dobijo narezane trše kartončke in dva kompleta natisnjenih prometnih znakov. Prometne znake morajo natančno izrezati in jih nalepiti na kartončke. Pri tej igri učenci iščejo dva enaka znaka, ki predstavljata par. Igra je lažja, saj predstavlja samo pomnjenje vizualne podobe posameznega znaka ter iskanje njegovega para. Zmagovalec je tisti, ki ima več parov.

2.2.2 Prometni spomin – težji

Učenci dobijo narezane trše kartončke, natisnjene prometne znake ter besedne pomene oziroma razlage prometnih znakov. Znake in pomene natančno izrežejo ter nalepijo na kartončke. Par sestavljata slika prometnega znaka in ustrezen pomen tega znaka. Igra je težja,

saj morajo učenci poznati pomen znaka in ga poiskati, pri tem pa so vključeni višji miselni procesi, ki spodbujajo pomnjenje pomena posameznega znaka in njegovo razlago. Zmagovalec je tisti, ki ima več parov.

2.2.3 *Prometko – lažji*

Učenci dobijo narezane kartonaste kartice v velikosti igralnih kart ter dva kompleta natisnjenih prometnih znakov. Med znaki je tudi policist Prometko, ki predstavlja vlogo Črnega Petra. Tako znake kot Prometka natančno izrežejo in prilepijo na karte. Igralci vlečejo po eno karto in zbirajo pare. Na koncu izgubi tisti, ki mu ostane samo še Prometko.

2.2.4 *Prometko – težji*

Učenci dobijo narezane kartonaste kartice v velikosti igralnih kart, prometne znake ter besedne pomene oziroma razlage prometnih znakov. Med znaki je tudi policist Prometko, ki predstavlja vlogo Črnega Petra. Znake in pomene natančno izrežejo ter nalepijo na karte. Igralci vlečejo po eno karto in zbirajo pare. Tako kot pri težjem spominu par sestavljata slika prometnega znaka in ustrezen pomen tega znaka. Na kocu izgubi tisti, ki mu ostane samo še Prometko.

Ko so vse igre izdelane, se začne igranje. Ker so bili učenci vključeni v izdelovanje teh iger, se njihove uporabe zelo veselijo. V vseh igrah lahko sodeluje več učencev. Kompleti didaktičnih iger so tako veliki, da se v igri najbolje obnese od 4 do 6 igralcev, lahko pa jih je tudi manj. Na začetku nekaj časa igramo med poukom kot ponavljanje prometnih vsebin pri predmetih naravoslovje in tehnika ter pri družbi. Nato igre preko celega leta igramo pred poukom v jutranjem varstvu, med odmori ter v podaljšanem bivanju. Z njimi se igramo tudi na prometnem dnevu, ki ga bom razložila kasneje.

Nujno moram omeniti, da je naša šola tudi sicer prometno dobro opremljena. Občinski svet za preventivo nam vsako leto nameni nekaj denarja, ki ga lahko po želji porabimo za preventivne namene. Na ta način imamo v vseh razredih razrednega pouka kar nekaj družabnih ali didaktičnih iger na temo varnosti in prometa. Te igre so velika popestritev obravnave prometnih vsebin v vseh razredih.

3. Ustvarjalne dejavnosti, povezane s prometom

Pri urah likovne umetnosti slikamo slike, ki prikazujejo primerno ali neprimerno vedenje pešca v prometu. Nastanejo slikovni povzetki vse obravnavane snovi. Učenci na preprost, a domiseln način prikažejo, kako se moramo oziroma ne smemo obnašati v prometu. Na razrednem panoju naredimo razstavo z naslovom Varno v šolo, ki nas celo jesen opozarja na previdnost in upoštevanje pravil v prometu.

Nato se lotimo izdelovanja makete šolskega okoliša. Ker z učenci vsako leto opravimo učni sprehod v okolici šole, je prostor poznan tudi učencem vozačem, ki jih šolski kombi pripelje pred šolska vrata. Učenci v skupinah izdelujejo makete. Najprej na kartonasto podlago narišejo ceste in pločnike ter jih s tempera barvami pobarvajo. Nato iz plastelina izdelajo stavbe ter jih ustrezno umestijo na maketo. Na koncu izdelamo še prometne znake, ki so v okolici naše šole, ter jih nalepimo na maketo. Označimo varne šolske poti z rumenimi srčki. Vse makete razstavimo v zaprte vitrine na šolskem hodniku, kjer so na ogled vsem učencem, zaposlenim ter staršem in obiskovalcem šole.

4. Medgeneracijsko sodelovanje

V mesecu oktobru se aktivno priključimo akciji Bodi viden, bodi previden, ki jo vodi Agencija za varnost prometa (AVP). Pri uri slovenščine in na razredni uri babicam in dedkom napišemo pismo, v katerem jih otroci spomnijo na to, kako pomembna je vidnost v prometu. Ker statistika kaže, da je največ nesreč z udeleženci pešcev v jesenskih in zimskih mesecih, ko je vidljivost najslabša, ni odveč, da mlajše generacije opozarjajo starejše k uporabi odsevnih trakov in kresničk. S to nalogo krepimo medgeneracijsko sodelovanje, ki je v današnjem svetu še kako pomembno. Poleg tega, da s to nalogo utrjujemo prometne vsebine, se naučimo tudi napisati pismo ter izpolniti pisemsko ovojnico. Seveda morajo stari starši izpolniti še eno nalogo in sicer, oddati dopisnico, ki je bila priložena pismu, na AVP, s čimer potrjujejo, da so prejeli pismo. Ker jih vnuki k temu lepo nagovorijo, jih večina to nalogo tudi opravi. Agencija za varnost prometa najboljše razrede nagradi s simbolično nagrado. Tudi moji učenci so to nagrado že prejeli.

5. Praktična uporaba znanja in kolesarjenje

Omenila sem že, da je naša šola dobro opremljena s prometnimi stvarmi. Poleg didaktičnih iger in drugih prometnih pripomočkov smo dobro opremljeni tudi s kolesi. Imamo namreč preko 25 koles različnih velikosti, ki jih lahko uporabljamo za kolesarjenje med športom, za športne dneve ali za opravljanje kolesarskih izpitov. Na šoli aktivno deluje aktiv za promet, v katerem je 10 članov (učiteljev), ki skrbijo za vse prometne in preventivne dejavnosti ter za izvajanje kolesarskih izpitov.

Ker je opravljanje kolesarskega izpita precejšen zalogaj za učitelje v 5. razredu, se pri nas temu aktivno posvetimo že v 4. razredu. Ko dobro spoznamo prometne vsebine in teoretične stvari, se lotimo tudi kolesarjenja. V jesenskem času izvedemo Prometni dan, na katerem kolesarimo po šolskem dvorišču. Dan vodiva dva učitelja, ker razred razdelimo na dve skupini. Ena skupina uri svoje prometno znanje z didaktičnimi igrami, druga skupina pa je na šolskem dvorišču, kjer kolesari. Na polovici dneva se skupini zamenjata. Dan poteka zunaj, v naravnem okolju, kjer se otroci počutijo bolj sproščeni.

Pri kolesarjenju izvajamo različne kolesarske vaje, s katerimi preverimo, kako učenci obvladujejo kolo ter kakšno ravnotežje imajo na kolesu. Gre za preproste vaje, kot so: vožnja po črti; vožnja med stožci; pogled nazaj preko leve rame in preko desne rame tako močno, da vidijo sošolca, ki vozi za njim; pogled v zadnjo os kolesa; vožnja z levo/desno roko; sestop s kolesa in vodenja kolesa ob levem boku; delanje čim manjših osmic s kolesom; na koncu pa sledi še polžja vožnja. Iz počasne, polžje vožnje na koncu naredimo še tekmovanje. Zmagovalec je tisti, ki pride zadnji na cilj oz. ostane najdlje na kolesu, ne da bi stopil dol.

Na koncu postavimo nekaj preprostih križišč z različnimi prometnimi znaki, ki jih morajo učenci prevoziti. V teh situacijah se najbolj nazorno pokaže uporaba pridobljenega znanja pri posameznem učencu. Gre za izkustveno učenje v obliki simulacije, ki naj bi imelo posebno moč, saj so osebne izkušnje najboljše učiteljice (Marentič Požarnik, Šarić in Šteh, 2021).

Preden se učenci usedejo na kolo, morajo odgovoriti na vprašanje, kako dobri kolesarji so. Večina jih meni, da so odlični kolesarji. Ob zaključku dneva dobijo isto vprašanje še enkrat. Precej jih svoje mnenje na koncu spremeni. Z vajami namreč ugotovijo, da ima marsikdo še precej težav z ravnotežjem na kolesu. Vaje za obvladovanje kolesa in ravnotežje na kolesu jim damo v tiskani obliki za domov z željo, da poskušajo čim več kolesariti tudi doma oziroma po

neprometnih površinah v okolici doma. Poudarimo, da bomo kolesarili še v spomladanskem času, ko bomo preverili, če se je njihovo kolesarjenje kaj izboljšalo.

Takrat izvedemo športni dan, ki ga poimenujemo Kolesarski poligon. Tudi ta dan razdelimo učence v dve skupini. Ena skupina gre v računalnico, kjer preko programa S kolesom v šolo utrjuje prometne vsebine, druga skupina pa je zunaj na igrišču, kjer najprej ponovi vaje za ravnotežje na kolesu, potem pa vozi spretnostni kolesarski poligon, ki je pogoj za opravljanje praktičnega dela kolesarskega izpita, ki ga bodo učenci opravljali v 5. razredu. Seveda je to v četrtem razredu samo vaja in usmeritev vsakega učenca v načrtno kolesarjenje in obvladovanje kolesa. Vsakemu učencu učitelj da povratno informacijo o njegovi vožnji ter priporočila in nasvete, kaj bo še potrebno vaditi. S tem, ko učenci ob koncu četrtega razreda odvozi poligon, dobijo velik vpogled v svojo sposobnost vožnje s kolesom.

6. Zaključek

V četrtem razredu se s prometnimi vsebinami ukvarjamo zelo poglobljeno in na otrokom prijeten način. Učimo jih, kako bo njihova pot v šolo in domov bolj varna, pa naj hodijo v šolo peš, z avtom, avtobusom ali s kolesom. S tem pripravljamo otroke tudi na lažje izvajanje kolesarskega izpita, ki jih čaka v petem razredu, najpomembneje pa je, da jim damo življenjsko pomembno znanje, brez katerega v tem času ne gre.

Brihta povzema Garvasa, ki pravi, »da gre pri izkustvenem učenju za neposredno srečanje s pojavom in ukrepanje v resnični situaciji. Z izkustvenim učenjem se povežeta teorija in praksa. In nazadnje sledi še aktivno eksperimentiranje z naučenim, nova spoznanja se morajo ponovno preizkusiti v novih situacijah, novih konkretnih izkušnjah« (Brihta, 2017 - 2022). Na tak način učenci v mojem razredu spoznavajo vsebine o prometu. Preko celega leta se povezujeta ter izmenjujeta teoretičen in praktičen del pouka.

Odkar učitelji v četrtem razredu prometu namenimo več časa, kot predvideva učni načrt in odkar v pouk vključujemo tudi kolesarjenje, je izvajanje kolesarskih izpitov v petem razredu bistveno lažje. Mentorji kolesarskega izpita opažamo, da sta se tako teoretično znanje kot praktična sposobnost vožnje s kolesom precej izboljšala.

Čeprav se vsi zavedamo, da so nekatere napake v prometu lahko za človeka usodne, se še vedno premalo ozavešča o tem. Prav je, da tej temi namenjamo čim več časa in da vanjo vključujemo čim večjo populacijo ljudi. Na naši šoli preko celega leta potekajo različne prometne in preventivne dejavnosti za vse učence. Izvajamo prometne delavnice in predavanja različnih strokovnjakov tako za učence kot tudi za starše. Delimo reklamne letake, ki jih naročamo preko portala AVP. V prometnem kotičku in na šolski spletni strani objavljamo tekoče akcije, obešamo plakate, poročila izvedenih akcij itd. Starše na uvodnih roditeljskih sestankih seznanimo z Načrtom šolskih poti ter z ostalimi prometnimi in preventivnimi akcijami.

7. Viri

- Brihta, Š., (2017 - 2022). *Je izkušnja res tudi znanje?* Brihta je zakon. <https://www.brihta.rocks/je-izkusnja-tudi-znanje/>
- Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Pedagoška obzorja.
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Štek, B. (2021). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Markl, M., Žlender, B., (2021). *Prvi koraki v svetu prometa*. Javna agencija Republike Slovenije za varnost prometa. <https://www.avp-rs.si/wp-content/uploads/2012/02/prvi-koraki-v-svetu-prometa.pdf>
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. *Družba*. (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. *Naravoslovje in tehnika*. (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Ksenija Volf je profesorica razrednega pouka. Že vrsto let poučuje četrti razred osnovne šole. Obravnava prometnih vsebin nameni precej časa. Je mentorica kolesarskega izpita ter šolska koordinatorica za promet in vodja prometnega aktiva. V začetku šolskega leta v sodelovanju s člani prometnega aktiva pripravi Načrt šolskih poti ter načrt prometnih in preventivnih dejavnosti za vse razrede na šoli. Pri svojem vodenju sodeluje z vsemi učitelji šole ter s Policijsko postajo Domžale, z občinskim SPV-jem, z različnimi zavodi in organizacijami (npr. zavod Varna pot) ter z lokalno skupnostjo.

Izzivi sodobnega poučevanja dijakov pri praktičnem pouku v kliničnem okolju

Challenges of Modern Teaching of Students in Practical Lessons in a Clinical Environment

Nikica Grkman

*Srednja zdravstvena šola Ljubljana
nikica.grkman@szslj.si*

Povzetek

Po dveh letih praktičnega pouka v kabinetu se dijaki v tretjem letniku soočijo s praktičnim poukom v čisto pravem kliničnem okolju. Svoje veščine vnašajo v delo s pacientom, ki izraža vse temeljne življenjske aktivnosti. Dijaki so stari sedemnajst let, v dobi odraščanja z različnimi spremljajočimi stiskami. Učimo jih, da se zavedajo odgovornosti pri delu s človekom, ki običajno nimajo samo ene težave oziroma bolezni in samo enega zdravila. Cilj praktičnega pouka v kliničnem okolju je vnašanje pridobljenega teoretičnega in praktičnega dela, prenos pridobljenega znanja z lutke na človeka. Začetki so vedno težki. Doživljajo strah pred novim, česar ne poznajo, spoznavajo novo osebje, vključeni so v drugačno okolje in predvsem se bojijo, da ne bi naredili napake in ne bi s tem škodili pacientu. Prve dneve je doživljanje stiske pri dijakih zelo opazno. V prispevku predstavljamo izkušnje z dijaki na praktičnem pouku v kliničnem okolju in njihove stiske.

Ključne besede: dijak, klinično okolje, komunikacija, opora, pacient, praktični pouk, stiske, strah.

Abstract

After having two years of practical lessons in the classroom, the third-year students start their practical training in a real clinical environment. They put their skills to work with patients who express all basic life activities. The students, who are seventeen years old and in the age of growing up with various accompanying hardships, are taught to be aware of their responsibilities when working with people who usually do not have only one problem or disease, respectively, and they do not have just one medication requirement. The aim of practical classes in a clinical environment is to implement acquired theoretical and practical skills and to transfer them from a mannequin to a real person. Beginnings are always difficult. The fear of new surroundings, new staff and most of all, the fear of harming a patient is always present. During the first days, the students' distress is very noticeable. In this paper, we want to present experiences with students in practical classes in a clinical environment and their hardships.

Keywords: clinical environment, communication, fear, hardship, patient, practical lessons, student, support.

1. Uvod

Že dvajset let poučujem praktični pouk v kliničnem okolju. Prav tako poučujem strokovno teoretične predmete in praktični pouk v šoli in v kabinetu. V tem času se je tako v šolstvu kot tudi v zdravstvu veliko spremenilo. Ljudje so postali zahtevnejši – tako pacienti kot starši in dijaki. Opažamo primanjkljaje v osebni komunikaciji.

2. Dijaki in klinično okolje

Klinična vzgoja predstavlja polovico skupnega izobraževanja kot sestavnega dela klinične prakse, ki jo urejajo direktive EU (Jokelainen , 2013).

Mentorstvo ni nov fenomen, saj se zgodovina pojma razteza v grško Odisejo, kjer je mentor zaupanja vreden prijatelj svetoval, spodbujal in pomagal Odisejevemu sinu odrasti (Kinnel, 2010). Mentor je »oseba, ki daje mlajši ali manj izkušeni osebi pomoč in nasvete v določenem časovnem obdobju, zlasti na delovnem mestu ali v šoli« (Cambridge University Press, 2018), in »moderen, zanesljiv svetovalec in učitelj« (Committee on Science, Engineering, and Public policy (COSEPUP, 2018). Mentor je oseba, ki mentoriranca spodbuja, vodi, usmerja, motivira, krepi njegovo samopotrditvev in vpliva na njegov karierni razvoj (Ramšak, Pajk, 2009).

Ko dijaki zaključijo drugi letnik, se praktični pouk prične tudi v kliničnem okolju, trikrat na teden po sedem ur. Nič več samo v šoli, v kabinetu na lutkah. Na šoli imamo sodobno opremljene učilnice, ki predstavljajo bolniške sobe s posteljami in lutke, ki so naši bolniki. Dve leti se na lutkah učijo praktičnih veščin in spretnosti, ki jih v tretjem letniku prenesejo v čisto pravo klinično okolje. V klinično okolje morajo priti v dobri psihofizični kondiciji, zdravi, naspani in z vsemi pripomočki (svinčnik, beležka, škarje). Preden vstopijo v klinično okolje, imajo predavanje in opravijo test iz varstva pri delu. Glavna medicinska sestra univerzitetnega kliničnega centra dijakom tretjega leta predstavi organizacijo kliničnega centra in delovanje posameznih kliničnih oddelkov. Dijakom razloži tudi postopek zaposlovanja in o kadrovskih štipendijah. Preverijo se tudi vsa cepljenja dijakov. Vsi imajo po tri delovne obleke in varno delovno obutev. O urejenosti na delovnem mestu (speti lasje, kratki, nelakirani nohti, čista, zlikana uniforma ...) se učijo že v prvem letniku, pa se kljub temu zgodi, da kdo včasih ne razume. Šele, ko dijaka odpeljemo na ogled sobe in se potem zunaj pogovorimo, zakaj je vse to potrebno, razumejo. Včasih pa tudi ne razumejo, da z dolgimi lasmi v čopu in opletanju z njimi po pacientovih izločkih, lahko kaj prenesejo na svojo obleko.

Dijak v kliničnem okolju povezuje teorijo s prakso. Čeprav imajo veliko znanja, si ne zaupajo in jih je strah, da bi naredili kaj narobe. To je samo znak, da se zavedajo odgovornosti svojega bodočega poklica. Vseeno pa se je potrebno prepričati in ponoviti znanje, preden se vstopi v sobo k pacientu. Po predhodnem preverjanju je vstop v sobo veliko lažji. Trema pa je vseeno prisotna, ker so na oddelku ves čas poleg mentorice prisotne tudi medicinske sestre, zdravniki in drugo osebje. Dijaki niso pripravljene na vse to, čeprav se dve leti pripravljajo v kabinetu. Ko gre zares, imajo še veliko nerešenih vprašanj. V tem trenutku je pomembno, da se opazi njihovo stisko.

V želji, da bi se veliko naučili in se izkazali pred sošolci, pacienti, mentorico, prihaja tudi do napak, ki vodijo do frustracij, stisk in joka. Velikokrat se izkaže, da so zelo občutljivi. Neredko se zgodi, da v tretjem letniku, ko se soočijo z realnimi okoliščinami, začnejo razmišljati o pravilni ali nepravilni izbiri poklica.

Slika 1

Fotografija za spomin na prvo prakso.



3

Grkman, N. (2022) Praktični pouk v kliničnem okolju.

Skupina enajstih dijakov v tretjem letniku prvič doživi klinično okolje. Vse jim je tuje in novo. Enajst dijakov je potrebno zaposliti, nadzirati in jih voditi v procesu dela, pri tem pa je potrebno paziti, da ne motimo osebja pri delu. Težko oziroma nemogoče je vse nadzirati, med tem ko so v različnih sobah ali na preiskavah. Zato je nujno potrebno, da se dijaki zavedajo resnosti, odgovornosti dela in upoštevajo navodila, ki so jim dana v uvodu in vsak dan sproti.

Dijakom se je težko vživeti v klinično okolje in spremeniti način komunikacije in vedenja, na primer »obešanje drug po drugem«, glasno govorjenje in kričanje, pa tudi izbira besed. Pri delu s pacienti je potrebno tudi poznavanje kodeksa etike in ga spoštovati, ponotranjiti. Premalo je samo teoretično znanje, pomemben je tudi način življenja in upoštevanje moralnih vrednot.

Na oddelku je pomembno sodelovanje z osebjem. Pomembno je timsko delo in predaja službe, komunikacija na vseh ravneh in da se čutijo sprejete, ker so zelo občutljivi. Po drugi strani pa moramo paziti, da se pacienti počutijo varne in da nam zaupajo. To je še posebej izpostavljeno. Dijakom veliko pomeni pohvala, ki jo dobijo od pacienta, zdravstvenega delavca, mentorice. Velikokrat je pohvala poleg ocene tudi motivacija za dobro delo.

Sodelovanje s timom zdravstvene nege na oddelku je zelo pomembno. Z dijaki po predaji službe naredimo načrt in se dogovorimo, kdo bo v kateri sobi. To ne pomeni, da si med seboj po sobah ne pomagajo. Učijo se tudi kolegialnosti v korist pacienta, ker je pacient na prvem mestu. Po razdelitvi nalog se dijaki odpravijo do pacienta in se predstavijo. Razložijo jim, kaj bodo delali in jih prosijo za soglasje. Opažamo, da imajo dijaki težave v komunikaciji, da se ne znajo poslušati ali pa se jim situacija zdi smešna, čeprav ni. To ne pomeni, da so neresni, ampak enostavno ne razumejo nastale situacije.

Zgodilo se je tudi, da so pacienti pomoč dijakov odklonili. Dijaki so bili prestrašeni in niso razumeli zakaj, čeprav so se v šoli pogovarjali tudi o tem. Pacient ima to pravico, da nas odkloni. Vseeno pa ni prijeten občutek. Pomaga, če slišijo kakšno anekdoto oziroma če medicinske sestre razložijo dijaku, da to ni nič hudega, ker se to občasno dogaja tudi njim. Nadaljujejo s pripravami na delo, pripravijo negovalne vozičke in pripomočke, prostor in pacienta. Pri delu se zavedajo pomena komunikacije s pacientom, ker bo delo in izbrane negovalne intervencije le tako kakovostno izvedeno. Pozabijo pa, da so med pacienti tudi gluhi in naglušni, slepi in slabovidni. Veliko je vsega, o tem so se sicer učili, ampak tega niso pričakovali. Prva praksa je tako, kot bi čisto na novo začeli.

Izbira negovalnih intervencij je pomembna glede na negovalne probleme oziroma negovalne diagnoze pri pacientu. To je nekaj, kar se dijaki dve leti učijo postopoma, pri pacientu pa je vseh štirinajst temeljnih življenjskih aktivnosti potrebno obravnavati naenkrat. Povezati morajo svoje znanje in hkrati uporabiti tudi ročne spretnosti ter vse povezati s teoretičnim znanjem. Za dijake to spet pomeni stisko. Naj vprašajo ali razmišljajo? Kako naj gre pacient pod tuš, če ima stalni urinski kateter, intravenozno kanilo, aplikacijo kisika ... So dijaki, ki nimajo težav s komunikacijo, in so dijaki, ki so po naravi bolj mirni, tihi in se nočejo izpostavljati. Delo pa čaka in pacient tudi. Kje je takrat mentorica? Po sobah, vendar ne more biti istočasno pri vseh dijakih in v vseh sobah. Dobrodošlo je razumevanje osebja na oddelku, predvsem, da je to prva praksa dijakov in da so še vedno v učnem procesu pridobivanja znanja, spretnosti veščin. Morda se od njih pričakuje več kot zmorejo in znajo. Kljub našim nespretnostim in počasnosti smo na oddelku zelo dobrodošli. Uredimo po dve posteljni kopeli, po dva ali tri stuširamo, obrijemo pacienta, postrizemo nohte, spremljamo in vozimo na preiskave s posteljo ali invalidskim vozičkom, apliciramo terapijo, opravimo nadzorne brise Delamo dalj časa, ampak naredimo dobro. Zavedamo se, da je lahko vedno boljše, ne sme pa biti slabše. Včasih pozabimo, da so razlike med nami tako v dobi odraščanja kot v dobi odraslega v času zaposlitve. Nismo si enaki, pa vendar smo lahko učinkoviti – eni hitreje, eni bolj počasi.

Dijaki tako ob delu spoznavajo svoj bodoči poklic. Učijo se medsebojnih odnosov, pridobivajo lastne izkušnje, povezujejo teorijo s prakso. Praktični pouk v kliničnem okolju je izkustveno učenje dijaka.

Pomembna zunanja motivacija dijaka je tudi vključevanje posebnosti in zanimivosti pri samem praktičnem pouku. Vsi si želijo delati več kot samo jutranjo nego. Želijo si več diagnostično terapevtskih posegov, kar pa zahteva še večji nadzor pri delu.

Vključevanje v proces dela na oddelku in sodelovanje z osebjem omogoča dijakom spoznavati celoten proces zdravstvene nege. Zaposleni so pripravljene dijakom predstaviti posamezne aktivnosti. Delovna terapevtka dijakom predstavi delovno terapijo, fizioterapevtka fizioterapijo in dijak zna ločiti. Med dijaki pa so tudi taki, ki se radi vključijo in ponudijo pomoč pri prvem vstajanju, pri hoji s hojico ... Želijo si postati fizioterapevti.

Velik problem pri izvajanju negovalnih intervencij predstavlja tudi bolečina. V šoli se naučijo uporabljati lestvice, na praktičnem pouku pa imajo možnost spoznati oddelek za bolečine, kako v resnici ukrepati in razumeti človeka z bolečino. Dodana vrednost je tudi ogled in predstavitev laboratorija, ko se sprehodijo in si lahko prostore, preiskave in aparature ogledajo od blizu. Postane jim bolj razumljivo, kaj in zakaj preiskava kužnin ... Zanimivi sta jim tudi predstavitve klinične in oddelčne lekarne, ko se v resnici soočijo z načini shranjevanja zdravil in bolj razumejo, kaj so se učili v drugem letniku.

Ko premagajo tisti prvi strah, radi sodelujejo ali pa so kar izvajalci pod nadzorom pri kapilarnem odvzemu, enkratni urinski kateterizaciji, snemanju elektrokardiograma. Vsi si želijo tudi videti biopsijo ali punkcijo, za kar je potrebna predhodna priprava, saj je nekaterim kdaj postalo slabo. Vse naštetu je tisto, kar pripomore k bolj zanimivemu praktičnemu pouku. Me pa žalosti, ko si nekateri dijaki razlagajo zdravstveno nego kot samo to in ne kaj v osnovi zdravstvena nega je.

Zahvala gre osebjem, ker so pripravljene med svojim delovnim časom nameniti prijazne in vzpodbudne besede dijakom, jim razložiti postopke biopsije, punkcije in drugih preiskav, kot so na primer kapilaroskopija, merjenje kostne gostote. Tudi zdravniki, ki dovolijo, da so dijaki prisotni pri operativnem posegu, so tisti, od katerih se veliko naučijo.

Dijaki pri posameznih preiskavah tudi aktivno sodelujejo. To krepi njihovo znanje in samozavest. Ob vseh teh izkušnjah se vedno bolj tudi zavedajo odgovornosti poklica.

Radi imajo sprotne evalvacije dela in napak. Obravnavamo napake ne osebe, ki je to naredila. Pomembno je, da se zavedajo, da se je o tem potrebno pogovarjati in poiskati rešitve. Tudi sami so mnenja, da se je potrebno sproti učiti in spraševati, če kaj ni jasno, da ne škodujemo pacientu.

Po dveh tednih se komunikacija odvija že bolj sproščeno in brez strahu. Med samim vključevanjem v proces dela se razvija tudi medsebojno spoštovanje in krepi se timski odnos. Pomembno je tudi, da vejo, da se lahko umaknejo, ko jim je težko in prosijo za pomoč in pogovor. Včasih je dovolj, da gredo na požirek čaja. Na splošno ne izkoriščajo danih možnosti. Se pa dogaja, da se posamezni dijaki umikajo, izogibajo stika s pacientom. Potreben je pogovor in analiza nerealnih pričakovanj na praktičnem pouku.

Pomembno je, da se zavedajo, da s svojim delom na praktičnem pouku ne smemo škodovati pacientu.

Pridobivanje ocen temelji na teoretičnem znanju, praktičnem delu, komunikaciji, pisnem poročilu o pacientu in zagovoru. Podobno kot na maturi. Ocenjevanje je vedno stresno. Na praktičnem pouku imamo možnost utrjevanja znanja kot je na primer zavijanje setov za sterilizacijo (slika 2).

Slika 2

Zavijanje setov, priprava na sterilizacijo.



Grkman, N. (2022) Praktični pouk v kliničnem okolju

Kako praktični pouk narediti bolj zanimiv, varen, sproščen?

Sprotno skupinsko preverjanje znanja se je za večino dijakov izkazalo kot uspešno.

Dijaki predstavijo svoje posamezne praktične situacije. Dileme, ki so nastale med potekom dela, skupaj analiziramo in poiščemo rešitve. Pogovorimo se in naredimo načrt za naslednji dan. Naslednji dan naj bi vsi točno vedeli, kaj bomo delali. Dijaki delajo v parih, ki si jih sami izberejo. Parov ne ločujem, če delo varno in odgovorno poteka. V nasprotnem primeru šibke združujem in delam z njimi večino časa in jih nadzorujem. Ostale prerazporedim in jih varno zaposlim. Med praktičnim poukom se včasih tudi skrhajo medsebojni odnosi, ker niso vajeni dela in odgovornosti. Dnevno je potrebno graditi medsebojne odnose in razumevanje v timu. Pohvala dijake motivira, težko pa sprejemajo kritiko. Pomemben dejavnik za motivacijo pri dijaku je odnos osebja, profesorice, pacienta. Veliko jim pomeni pohvala osebja in pacienta, tudi učitelja, ki pa ima tudi vlogo ocenjevalca ob zaključku.” Ocenjujemo vse življenje zavedno

ali nezavedno” (Stuart, 2007). “Poučevanje in ocenjevanje sta dve dimenziji v učnem procesu. Ne more biti poučevanja brez ocenjevanja” (Halarie, 2012). “Izobraževanje je zapleten in zahteven proces, vloga ocenjevalca pa nehvaležna” (Skočir, Helena, 2012). Potrebno se je zavedati, da si napak pri delu ne smemo privoščiti, pa čeprav smo v učnem procesu. Pacienta ne smemo ogrožati ali ga izpostavljati tako v njegovi zasebnosti kot intimnosti. Pri delu nas zavezuje tudi poklicna etika. Izobražujemo se za zahteven in odgovoren poklic. Delo od nas zahteva dinamiko in hitro ukrepanje. Ko smo na oddelku, sodelujemo v procesu zdravstvene nege. Imeti moramo ustrezno strokovno znanje in veščine. Po zmožnostih in po potrebi si s posameznimi dijaki vzamemo krajši odmor za čaj in sprotno evalvacijo za preprečevanje neprijetnih dogodkov, utrujenosti in naveličanosti. Učimo se timskega dela, soodgovornosti, poklicne tajnosti, medsebojnega spoštovanja in ničelne tolerance do vsakršnega nasilja. Telefon na praktičnem pouku uporabljamo odgovorno, zgolj v učne namene, razen v času malice. Pravzaprav uporaba telefonov na praktičnem pouku ni dovoljena. Dijaki so seznanjeni, da je slikanje po sobah in objave po omrežjih kaznivo dejanje. Pred in med praktičnim poukom so dijaki večkrat seznanjeni, da imamo vsi svoje pravice in dolžnosti.

Za varno delo s pacienti je potrebno znanje in upoštevanje standardov v zdravstveni negi. Vsa potrebna znanja pridobivajo dve leti pred vstopom v klinično okolje, za kar so že bili pozitivno ocenjeni, zato prvi dan v kliničnem okolju izvedem anonimno predstavitev in pričakovanja dijakov na praktičnem pouku. Nekateri imajo zelo visoka in nerealna pričakovanja. Potrebno jim je razložiti postopnost izobraževanja in pridobivanja spretnosti ob stiku s pacientom (slika 3).

Slika 3

Osebna zaščitna sredstva pred sevanjem.



Grkman, N. (2022) Praktični pouk v kliničnem okolju.

Zapisane uvodne misli dijakov služijo kot vodilo v nadaljevanju. Zaključne evalvacije dijaki oddajo zadnji teden praktičnega pouka. V njej zapišejo, ali so se jim izpolnila pričakovanja, kakšna znanja so pridobili, kaj bi si še želeli, kaj predlagajo in kako bi bilo, če bi lahko ponovili. Ob koncu naredimo zbirnik vseh, dijake seznanim z njihovimi vtisi in razmišljanji brez izpostavljanja posameznikov, razen tistih, ki to sami želijo.

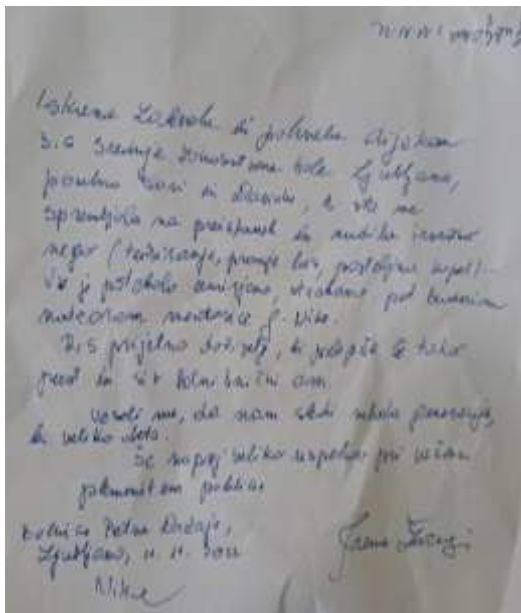
Pri delu s pacienti se spoznajo z različnimi obolenji. Spremembe in oslabelost pri pacientu lažje razumejo, ko se o bolezni pogovarjajo s pacienti. Ti običajno o svoji bolezni vejo zelo veliko. Dobro je, če so svoje izkušnje pripravljani deliti z nami. Tudi to je tisto, kar je nadgradnja učenja v kabinetu. Učijo se lahko tudi od pacientov. Pacienti so dijakov na splošno veseli, ker imajo dijaki čas zanje, imajo čas za pogovor, čas, da pacientom prinesejo kavico ... Marsikateremu pacientu je to edini sproščujoč pogovor in razvedrilo. Dijak, ki rad dela in se zadržuje ob pacientu, že samo s svojo prisotnostjo in pripravljenostjo, da bi pomagal, pacientu

polepša dan. Samemu sebi pa si dovoli rasti in pridobivati nova znanja in nepozabne izkušnje. Vzajemnost pri praktičnem pouku in spoštovanje pravic pacienta je velikega pomena. Prav tako je pri delu s pacientom potrebno poznavanje kodeksa etike. Potrebno je upoštevati navade pacienta. Spoštovati je treba njegovo zasebnost in intimnost pri izvajanju osebne higiene z uporabo paravanov in tehnike pokrivanja.

Vseeno pa se zgodi, da dijaki kljub vsemu znanju, sprotnemu vodenju in navodili, pozabijo oziroma ne naredijo, kar smo se dogovorili. Na dnevni, zaključni ali sprotni evalvaciji se pričakuje pošteno komunikacijo in/ali priznanje, če so kaj pozabili, če česa niso dokončali. Ni potrebno, da se izpostavljajo pred skupino, prav pa je, da delo, ki so ga prevzeli, odgovorno dokončajo. Če dela ne opravimo, lahko škodujemo. Pacienti so dijakov veseli, velikokrat jih pohvalijo, da so pridni in prijazni (slika 4).

Slika 4

Zahvala pacientke dijakom.



Grkman, N. (2022) Praktični pouk v kliničnem okolju.

Tudi dijaki so v veliki večini radi spominjajo lepih trenutkov na praktičnem pouku. Ob zaključku se običajno zahvalijo osebju pa tudi meni (slika 5)

Slika 5

Zahvala dijakov.



Grkman, N. (2022) *Praktični pouk v kliničnem okolju*

3. Zaključek

V zaključku naj izpostavimo problem mladih, ki so v dobi odraščanja in dozorevanja, na poti k odraslosti in na praktičnem pouku doživljajo različne stiske in travme ob srečanju s smrtjo, težko bolnimi, umirajočimi in z različnimi telesnimi izločki. Te prve izkušnje jim ostanejo za vedno. Sprotno popravljanje napak doživljajo kot osebni napad (v smislu, da se jezimo nanje in jih »kregamo«). Vprašanje je, ali bi bilo smiselno s praktičnim poukom začeti, ko dopolnijo osemnajst let. Delo na oddelku je zahtevno. Ne smemo si privoščiti napak. Nekateri dijaki so na praksi nemotivirani, nezainteresirani, niso proaktivni. Ustvarjanje skupine se je izkazalo za učinkovito. Če je kdo potreboval razgovor, nasvet, pogovor, sva se ali smo se lahko videli ali slišali. Zaplete in stiske je potrebno reševati sproti. Vse to z zavedanjem o varovanju osebnih podatkov o pacientu in moralno, kazensko, pravno odgovornostjo. Zavedati se je treba, da ima pacient pravice, in to tudi spoštovati.

Sprašujemo se tudi, ali od otrok preveč pričakujemo in zahtevamo. Ugotavljamo, da so mladostniki zelo občutljivi, Morda bi bila potrebna kakšna prilagoditev oziroma postopnost. Na eni strani je potrebno dijake, naše otroke, mladostnike, pripraviti na realno delovno klinično okolje, po drugi strani pa opozoriti osebje, da ne bi preveč pričakovali in da bi razumeli počasnost, tudi neznanje in razumevanje dijakov, saj so v učnem procesu, ki se šele razvija. Včasih je bilo marsikaj drugače, ampak danes je tako, kot je. Poraja pa se tudi vprašanje etične dileme do pacienta, spoštovanje pacientovih pravic, pravica in možnost pacienta do izbire. Medicinska sestra (dijak) mora imeti sposobnost empatije. Z empatičnim vživljanjem vstopamo v kožo bolnika, gledamo z njegovimi očmi, čutimo z njegovimi čutili. Empatija je temeljna veščina za delo z ljudmi, še posebej za delo s tistimi, ki so v stiski, saj ti ljudje pogosto ne morejo ali pa le s težavo spregovorijo o svojih problemih (Artnak, 2015). Za zagotavljanje zdravstvene nege na visoki in strokovni ravni ne zadostujejo samo teoretična znanja in številne izkušnje, ampak je potrebno nenehno razmišljanje o svojem delu in ravnanju ter oblikovanje moralnih vrednot, kar omogoča razvoj določene praktične modrosti in zrelosti (Naka & Kvas, 2004).

Zelo pomembno je sodelovanje in razumevanje z osebjem. Pri dijakih želimo doseči, prebuditi željo in potrebo po timskem delu (slika 6), sodelovanju v korist pacienta, ki je na prvem mestu prioritete v zdravstveni negi, ob tem pa tudi, da bi se dobro počutili in pridobili veliko novega znanja in izkušenj. Naj bo vodilo v našem življenju PRIJAZNA KOMUNIKACIJA in MEDSEBOJNO SPOŠTOVANJE.

Slika 6

Dijaki na oddelku ambulante za bolečino, predstavitev zgodovine zdravljenja bolečine in danes.



Grkman, N. (2022) Praktični pouk v kliničnem okolju.

4. Literatura

- Artnak, D. (2015). Aspiracija dihalnih poti skozi kanilo, usta in nos. In: Valenčič, G. ed. *Diagnostično-terapevtski postopki: zbornik predavanj. 36. strokovno srečanje, Ljubljana 19. oktober 2015. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Strokovna sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v socialnih zavodih*, pp. 33.40.
- Jokelainen, M. (2013). The elements of effective student nurse mentorship in placement learning environments. Systematic review and Finish and British mentors conceptions: dissertations in Health Sciences Kuopio: University of Eastern Finland, Faculty of Health Sciences.
- Kinnell, D. (2010). Mentoring nursing and healthcare students.
- Naka, S. & Kvas, A. (2004) Razvoj vrednot in načelo pravičnosti. *Obzornik zdravstvene nege*, 38(4), pp. 305-312.
- Skočir, H. (2012). Ocenjevanje praktičnega usposabljanja študentov na visoki šoli za zdravstvo Izola
- Šumak, I. (2016). Učenje in poučevanje v zdravstveni negi in oskrbi. In: Šumak, I. ed. *Vloga medicinske sestre pri pacientih s srčno-žilnimi in rakastimi obolenji: zbornik predavanj, Celje 4. marec 2016. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije: Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester v vzgoji in izobraževanju*, pp.8-. Available at: <https://www.zbornica->

Kratka predstavitev avtorja

Nikica Grkman je zaposlena na Srednji zdravstveni šoli v Ljubljani kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov. Ima končan visokošolski študijski program iz zdravstvene nege in delovne izkušnje s področja zdravstvene nege ter pedagoško-andragoško izobrazbo. Poučuje strokovno teoretične predmete (zdravstveno nego, Paliativno zdravstveno nego, dolgotrajno oskrbo ...) in praktični pouk na šoli in v kliničnem

okolju. Poučuje tudi izbirni modul masaže. Svoje znanje je vedno rada delila z novozaposlenimi, dijaki, študenti ... Tudi, ko je bila zaposlena v kliničnem okolju, je bila mentorica dijakom, študentom in novozaposlenim. Svoje bogate izkušnje je pridobila kot medicinska sestra na kirurškem oddelku, na oddelku intenzivne nege, v operacijski pa tudi v ambulanti kliničnega inštituta za medicino dela.

Pedagoško delo jo je vedno privlačilo. Na različnih področjih rada dela z dijaki. Je mentorica dijakom pri ekološkem vrtičku, kjer se seznanjajo z zdravilnimi zelišči in njihovo rabo v zdravstveni in domači negi. Je mentorica in koordinatorica mednarodnega projekta MEPI. Vodi krožek Ne kadim, zdravo živim. Z novim šolskim letom je tudi mentorica planinskega krožka. Pri svojem delu združuje njej dva najljubša poklica, poklic medicinske sestre in poklic učiteljice, delo z otroki.

II

**MODERN APPROACHES AND CHALLENGES
IN ONLINE EDUCATION**

**SODOBNI PRITOPNI IN IZZIVI
PRI POUKU NA DALJAVO**



Instrukcijski dizajn online nastave na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru tijekom pandemije COVID-19

Instructional Design of Online Classes at the Department of Teacher Education at the University of Zadar during the COVID-19 Pandemic

Josip Cindrić

Sveučilište u Zadru
jcindric@unizd.hr

Sažetak

Prelaskom na *online* nastavu zbog pandemije uzrokovane bolešću COVID-19 u ožujku 2019., studenti i profesori našli su se u sasvim novim okolnostima učenja i poučavanja. Stoga će se ovim radom prikazati realizacija nastave u tome razdoblju na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Do ove izvanredne situacije nastava na Odjelu odvijala se klasično, a pojedini su nastavnici u okviru svojih kolegija imali prateći e-kolegij na sustavu Merlin (Moodle verzija Carneta). Na cijelom Sveučilištu u Zadru 49 % nastavnika, uz nastavu uživo, koristilo je i e-kolegij sustava Merlin, a na Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja 32 % nastavnika. Ova studija promatra utjecaj instruktorskog dizajna (Jihyun, Kelly, Kun, Kelly, 2022) na proces kvalitete, razmjene informacija, samoregulirano učenje i motiviranost u novonastaloj izvanrednoj situaciji. Također će se dati osvrt na utjecaj nedostatka nastave uživo, na uspjeh nastavnog procesa, te nedostatke u razmjeni informacija s obzirom na tehnološke mogućnosti sudionika u danom trenutku.

Ključne riječi: instruktorski dizajn, krizne situacije, *online* nastava, pandemija, postdigitalno, strategija obrazovanja.

Abstract

With the transition to online classes in March 2019, caused by the COVID-19 pandemic, students and professors found themselves in completely new circumstances. This paper shows the implementation of classes at the Department for Teacher Training and Education of the University of Zadar. Until this extraordinary situation, teaching in the department was conducted classically, and some teachers had an accompanying e-college on the Merlin system (Moodle version of Carnet) as part of their courses. At the entire University of Zadar, 49% of teachers used the Merlin system e-college in addition to live classes, and 32% of teachers at the Department for Teacher Training. This study examines the impact of instructional design (Jihyun, Kelly, Kun, Kelly, 2022) on process quality, information exchange, self-regulated learning and motivation in a newly emerging emergency situation. The impact of the lack of live classes on success will also be reviewed of the teaching process, and shortcomings in the exchange of information with regard to the technological capabilities of the participants at a given moment.

Keywords: crisis situations, education strategy, instructional design, online teaching, pandemic, post-digital.

1. Uvod

Početak 2000-ih Carnet uvodi u rad *e-learning* sustave na svojim serverima nudeći *online* tečajeve za obrazovanje odraslih. Stjecanjem iskustva i tehnološkim napretkom 2008. uvodi se u rad sustav za *online* obrazovanje *Loomen*, a nekoliko godina poslije za sudionike visokog obrazovanja uvodi se sustav Merlin, kao *Loomen* inačica sustava *Moodle*.

Postavljanjem *e-learning* sustava i mogućnosti korištenja na obrazovnim ustanovama nastavnicima se nude mogućnosti korištenja Merlina, te im se u tu svrhu organiziraju razne edukacijske radionice. Iako su svi nastavnici pozivani na edukacije, odaziv je ovisio o osobnim stavovima o prihvaćanju novih tehnologija u nastavi ili o nastavnim i znanstvenih opterećenjima i afinitetima. U to vrijeme sustav Merlin korišten je u svojstvu pratećeg e-kolegija koji je sadržavao uglavnom prezentacijske i druge materijale za nastavu, te kao mjesto za predaju i arhiviranje studentskih radova, kao što su seminari i zadaće. Sama struktura e-kolegija nije omogućavala samostalno učenje u formi programirane nastave. Postupno su nastavnici otkrivali prednosti sustava za informiranje studenata o tijeku nastave koja se izvodila u učionicama. Do akademske godine 2018./19. udio nastavnika na Sveučilištu u Zadru, koji su koristili Merlin u zimskom semestru, bio je niskih 49 % (podatci iz arhive sustava Merlin 2018./2019.), dok je taj postotak na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja taj bio još manji 32 %. Jedan od razloga niskog udjela nastavnika koji su koristili Merlin je i znanstvena orijentacija studijskih programa. Tradicionalno, studijski programi na Sveučilištu u Zadru u području su humanističkih i društvenih znanosti. Nastava na studijskim programima temeljena je na izvorima od povijesnog značaja i izvorima koji nisu digitalni. Bogata arhiva knjiga i spisa u knjižnicama na području Zadra, materijalnih izvora i dobara u brojnim arhivima i muzejima, vrijednost tiskane i pisane riječi, te pretraživanje istih ono je što nastavnici uklapaju u silabuse svojih kolegija i postavljaju kao zahtjeve studiranja.

Nakon uvođenja *lockdowna* teško je bilo za očekivati da se u kratkom vremenu ostvari prelazak na *online* edukaciju. Iako je zvučalo skoro nemoguće i preoptimistično, ali na kraju semestra na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja, 75 % nastavnika provodili su *online* nastavu u realnom vremenu koristeći aplikacije *webinar* na Merlinu, *Zoom*, *Teams*, dok je ostalih 25 % koristilo programirane materijale i komunikaciju sa studentima putem foruma i *chata* u okviru Merlina. Prilagodba u izuzetno kratkom vremenu potaknuta činjenicom da se nastava mora odvijati prema postojećem rasporedu bila je realizirana uz jaku tehničku podršku uprave Odjela.

1.1 Fokus slučaja

Prelazak s klasične nastave u prostorima Sveučilišta i prelazak na *online* nastavu bilo je izazovno, s obzirom na nizak udio korištenja sustava Merlin, kao uostalom i u mnogim dijelovima Hrvatske i svijeta (Guangul, Suhail, Khalit i ostali, 2020). Postojanjem razrađenog plana klasičnog predavanja na sveučilištu našli smo se u situaciji ne postojanje plana za *online* nastavu, nedostatkom nastavnih materijala u digitalnom obliku spremnih za korištenje u nastavi, planova za nepredviđene situacije i tehničku podršku. Veliki problem je predstavljao i nedostatak iskustva u *online* edukaciji pogotovo starijim kolegama koji do tad nisu koristili *online* sustave za edukaciju, pa čak ni društvene mreže i odbijali su svaki doticaj s digitalnom tehnologijom i *online* predavanjima. Isti su nastavnici poslije polučili uspjeh u realizaciji

nastave prevladavši svoje strahove od novog, entuzijazmom i potrebom za uspješnom realizacijom nastavnog procesa. Izazov tima za izvanredne situacije kod njih se suočavao s problemom otklanjana straha od novih tehnologija i sigurnosti na mreži, te otklanjanjem brojnih tehničkih nedostataka.

U ožujku 2019. nastava ljetnog semestra akademske godine 2018./19. bila je u tijeku nepunih mjesec dana. Tjedan dana prije proglašenja prestanka klasične nastave u prostorijama Sveučilišta u Zadru, bilo je izvjesno da će se takav scenarij i odigrati, te će trebati pronaći alternativu klasičnoj nastavi. U tih tjedan dana osnovan je „tim za krizne situacije“ na Odjelu koji je promptno krenuo s edukacijom nastavnika o *online* nastavi. Žurno su otvoreni e-kolegiji na Merlinu svim nastavnicima koji ih do sada nisu koristili. Prvi korak sastojao se od upoznavanja nastavnika sa strukturom i mogućnostima e-kolegija. Naputci su bili stupnjevani i izrađen je kratki priručnik s uputama o postavljanju materijala na Merlin, zadavanju zadataka i mjesta za predaju zadaće, upotrebe *chata* i foruma, te *webinara*. Pretpostavka od koje se krenulo, je da će sam sustav za stupanje u vizualni kontakt putem *webinara* biti preopterećen, jer sustav je tada omogućavao samo 52 virtualne učionice za sve korisnike u Hrvatskoj. Mogućnost koja se u počecima preporučala bila je kreiranje programirane nastave s koracima za upoznavanje sa sadržajem, zadatcima i povratnom informacijom za studente i komunikacija sa studentima *chatom* i forumom. Objavom prestanka odvijanja nastave u prostorima Sveučilišta, 18. ožujka 2019. nastava je bila spremna u digitalnom svijetu. Posao oko podrške nastavnicima time nije bila gotova, samo su postavljene početne postavke.

Za razliku od nastavnika studenti su značajno jednostavnije prihvatili prelazak na *online* nastavu (Bao, 2020). Studenti, mladi ljudi, rođeni već u postdigitalno doba koriste digitalne tehnologije spontanije i brže jer ih koriste u svakodnevnom životu u komunikaciji s okolinom, ona je dio njihove svakodnevnice kao i interakcija različitih medija (Jandrić, 2020). Proglašenjem prelaska na *online* nastavu, provedena je kratka anketa među studentima o njihovim očekivanjima od *online* nastave i tehničkim mogućnostima za praćenje *online* nastave. Očekivanja studenata od *online* nastave nisu bila velika, dok su tvrdnje o tehničkim mogućnostima bile pozitivne, što je bilo i za očekivati. Važno je i naglasiti da na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja studira oko 750 studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija i preddiplomskog i diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Osim redovitih studenata, udio studenata su izvanredni studenti kojima se nastava organizira u odvojenim terminima četvrtkom i petkom nakon 16 sati i subotom prijepodne. Ukupno je to 10 grupa redovnih studenata i 5 grupa izvanrednih studenata. Za jedne i druge problem je postojao u trenutnim tehnološkim mogućnostima pristupnim serverima i brzini i dostupnosti interneta, jer je došlo do dislokacije studenata u različite dijelove Hrvatske, nerijetko u ruralne sredine, samim tim ne pokrivena telekomunikacijskim strukturama. Ova studija slučaja usredotočit će se na: probleme u razmjeni informacija, izgradnju znanja kroz trosmjernu komunikaciju student-profesor-grupa, te rješavanje tehničkih problema i korištenje novih aplikacija za multimediju i komunikaciju (sinhronu i asinhronu) u realnom vremenu kako bi se što bolje nadomjestio nedostatak nastave uživo (Xue, Youngjin, Lin, Ying, Tiantian, 2021).

2. Strategija instruktorskog dizajna

Analizirajući rad na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja početkom pandemije uočena je potreba za primjenu strategija za unapređivanje nastavnog procesa, te većim angažmanom

studentata i nastavnika što će na kraju unaprijediti prelazak na 100 % *online* održavanje nastave. Strategija instrukcijskog dizajna primijenjenog na ovom slučaju ima četiri ključne točke: kvaliteta nastavnih materijala, videokonferencijska nastava u realnom vremenu, tim za potporu i aktivno učenje (Peimani, Kamalipour, 2021).

Kao što je već navedeno, društveno-humanističko zaleđe Sveučilišta u Zadru tradicionalno gaji tiskanu i pisanu riječ. Mnogi nastavni materijali i literaturu nije moguće pronaći u digitalnom izdanju, a istraživanje literature okosnica je pojedinih kolegija, kao što su povijesni kolegiji i kolegiji iz područja književnosti. Izrada materijala za nastavu u digitalnom formatu i prilagodbu za *online* nastavu u takvim kolegijima pokazala se kao veliki izazov za nastavnike. Kako bi se poboljšao angažman studentata i povećala njihova usredotočenost na nastavni proces, nastavni sadržaji prilagođeni su nastavi na daljinu. Prilagodba se odražavala smanjivanjem cjelina, koje su se tijekom semestra multimedijalno unapređivale. Od trenutka postavljanja dokumenata i prezentacija na sustav Merlin, komunikacije *chatom* i forumom, u vrlo se kratkom vremenu napredovalo do prijenosa predavanja uživo, korištenja društvenih mreža za distribuciju kojima su se izbjegle tehničke poteškoće sa serverima koji na početku nisu mogli pružiti istu kvalitetu usluge u distribuciji.

Visoka razina angažmana od strane nastavnika producirala je visoke zahtjeve i prema studentima. Iako navikli na svakodnevnu upotrebu digitalne tehnologije, studenti šalju apel za smanjivanjem obveza. Bliski kontakt nastavnika sa studentima nastojao se održati čestom komunikacijom kroz zadatke, što je nakon nekog vremena rezultiralo zamorom studentata. U tom trenutku trebalo je izbalansirati zahtjeve i angažman studentata i nastavnika, kontaktom u drugoj formi. Sa svrhom nadomještanja neverbalne komunikacije, nedostatka mimike i govora tijela već nakon nepunih mjesec dana nastavnici su educirani za upotrebu video konferencijskih alata za održavanje predavanja uživo. Upotreba glasa u nastavi i izravne komunikacije sa studentima pridonijelo je u tom trenutku napretku dotadašnje *online* nastave, zbog zamora koji su osjećali i studenti i nastavnici. Nastavnici radi čitanja i pripremanja brojnih zadataka u okviru programirane nastave, a studenti radi izvršavanja obveza i praćenja komunikacije s nastavnicima i kolegama.

Tim za iznenadne situacije pokazao se kao ključni element u postavljanju i modeliranju *online* nastave. Trenutni prelazak na 100 % *online* nastavu prouzrokovao je probleme s preopterećenjem sustava što je zahtijevalo programsku i tehničku podršku studentima i nastavnicima. *Online* nastava je tehnički zahtjevnija od klasične nastave za sudionike koji do tad nisu imali iskustva u korištenju IT tehnologije, pa se potreba za potporom pokazala kao bitna stavka. Trebalo je postaviti jasne ciljeve nastavnih aktivnosti. U samim počecima zatvaranja krenulo se s pretpostavkom da zatvaranje neće trajati dugo, a nitko nije ni mogao pretpostaviti da će trajati do samog kraja nastave toga semestra. Ipak, velik broj studijskih grupa i prostorno ograničenje fizičke nastave u vrijeme prije pandemije ukazivalo je na hitnu intervenciju za *online* nastavom, jer gubitak i jednog tjedna nastave za brojne grupe nije davalo mogućnost nadoknade nastave. S tim ciljem započela je hitna intervencija prema *online* nastavi. Osim nemogućnost u eventualnoj nadoknadi tim za potporu postavio je cilj održavanje normalnog funkcioniranja života nastavnika i studentata radi smanjenja fokusa na strah od egzistencije i bolesti koji se globalno proširio. Tim za potporu nije funkcionirao samo u smislu potpore za nastavu, već u mnogim elementima i kao tim za psihološku potporu i nastavnicima i studentima. Zajednički rad doprinio je većem uspjehu nastavnog procesa, ali i povezanosti

između nastavnika i studenata, te zadovoljstvo uspjehom u pravovremenom savladavanju teškoća i upoznavanju te otkrivanju nove dimenzije nastave.

Utjecaj aktivnog učenja studenata i izvan *online* nastave doprinosi uspjehu nastavnog procesa u cjelini (Howley, 2022). Poticanje studenata na *offline* učenje zadavanjem domaćih radova i proučavanje literature rezultiralo je visokim angažmanom studenata, možda u samim počecima i prevelikim, što se u hodu izbalansiralo. Posebno veliki izazov pokazao se kod kolegija orijentiranih na praktičnu primjenu znanja, kao što su primjerice kolegiji iz područja glazbe, likovne kulture i umjetnosti, prakse u odgojno-obrazovnim institucijama. Ovi izazovi savladani su također uspješno. Jedan od primjera je produkcija zbornog pjevanja, gdje su studenti s nastavnikom video kompilacijom izdvojenih snimaka kreirali zbornu pjevanje.

Važan element aktivnog sudjelovanja studenata je i pravovremena povratna informacija. Prije *online* i *offline* aktivnosti treba im omogućiti video konferencijski doticaj s nastavnikom. Nakon *offline* aktivnosti obavezna komponenta bila je diskusija o procesu učenja i trenutnim rezultatima. Takav rad doprinosi izgradnji dubokog znanja, naspram površinskog i fragmentiranog znanja.

2.1 Načela instruktorskog dizajna

Ovu studiju slučaja zaključujemo s četiri načela koja su doprinijela visokom učinkovitosti u prelasku na 100 % *online* nastavu na Odijelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru.

- Načelo jednostavnosti u pripremi digitalnih materijala za *online* nastavu, izgradnju znanja kreiranjem samostalnog *offline* učenja, te video konferencije s grupom kroz diskusije i projektne zadatke.
- Načelo pristupačnosti svim će sudionicima *online* nastave omogućiti jednak pristup nastavnim materijalima, prilagoditi ih trenutnim mogućnostima studenata, koncentraciji na učenje uzrokovanom svim lošim okolnostima te nedostatkom socijalnih kontakata.
- Načelo prisutnosti i sudjelovanja omogućit će studentima potporu i povratne informacije o uspjesima u realizaciji zadataka u nastavi. Osigurati pravovremene povratne informacije o realizaciji nastavnog procesa angažirati studente u grupi za potporu te *online* pomoć, video konferencijama i projektnim zadacima, te spriječiti otuđivanje pojedinaca od grupe. Omogućiti i poticati visoku realizaciju prisutnosti i aktivnog učenja studenata.
- Načelo potpore, odnosi se na omogućavanje nastavnicima i studentima timove za rješavanje iznenadnih situacija, tehničke, ali i edukacijske prirode. Iznenadnom situacijom nije bilo pripremljenih planove za nepredviđene situacije, te su se nedostatci i problemi rješavali *ad hoc*.

3. Zaključak

Kao što izreka kaže nije svako zlo za zlo, tako se u nepredvidivoj situaciji visokog rizika i intenziteta moglo naučiti puno o samim nastavnim procesima, sposobnostima prilagodbe i

učenja, strategijama i načelima, ali i o ljudskim akterima u samom procesu. Ustaljeni ritam rada rijetko može doprinijeti ovakvoj revoluciji u području učenja, kao što je donijela ova izvanredna situacija. Spoznaja o ključnim elementima koji doprinose učenju, refleksija i usporedba nastavnog procesa prije, tijekom i poslije pandemije unaprijedila je nastavu i s aspekta nastavnika i aspekta studenata. Entuzijazam učenika i nastavnika tijekom pandemije, te želja za uspjehom bez obzira na loše psihološko stanje, želja za socijalizacijom doprinijeli su uspješnom realizacijom nastave na sveučilištu.

4. Reference

- Bao W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113–115.
- Guangul, F.M., Suhail, A.H., Khalit, M.I. i ostali (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educ Asse Eval Acc*, 32, 519–535
- Howley, D. (2022). Experiences of teaching and learning in K-12 physical education during COVID-19: an international comparative case study, *Physical Education and Sport Pedagogy*, (27)6, 608-625
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, A., Chaparro-Peláez, J., Prieto, J.L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study, *Computers in Human Behavior*, Vol. 119
- Jandrić, P. (2020). Postdigital Research in the Time of Covid-19. *Postdigit Sci Educ* 2, 233–238
- Jihyun K., Kelly M. J., Kun X., Kelly, S. (2022). Perceived credibility of an AI instructor in online education: The role of social presence and voice features. *Computers in Human*, 4(1)
- Peimani, N., Kamalipour, H. (2021). Online Education and the COVID-19 Outbreak: A Case Study of Online Teaching during Lockdown. *Educ. Sci.*, 11, 72.
- Xue W., Youngjin L., Lin L., Ying Mi, Tiantian Y. (2021). Analyzing instructional design quality and students' reviews of 18 courses out of the Class Central Top 20 MOOCs through systematic and sentiment analyses. *The Internet and Higher Education*. Vol. 50

O autoru

Josip Cindrić radi kao predavač na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru. Predaje sljedeće kolegije: *E-learning*, *Web dizajn*, *Internet u školi* i *Uvod u programiranje*

Izobraževanje na daljavo v prvem in drugem valu šol Obsotelja in Kozjanskega

Distance Education in the First and Second Wave of Obsotelje and Kozjansko Schools

Vanja Užmah

OŠ Šmarje pri Jelšah
vanja.uzmah@gmail.com

Povzetek

Marec 2020 je v zgodovino slovenskega šolstva prinesel nove, do tedaj še neznane mejnike. Zaprtje šol je botrovalo k temu, da je bilo potrebno reorganizirati šolski sistem klasičnega poučevanja čez noč. Pouk se je tako iz klasičnih učilnic preselil v domove, kjer so učenci skupaj z učitelji ob pomoči informacijsko komunikacijske tehnologije izvajali pouk na daljavo. Šolanje na daljavo je bilo do tedaj poznano le v državah, kot so Amerika in Avstralija, a je to kar kmalu postalo tudi stalnica slovenskega izobraževalnega sistema. O tem, kako so bile šole iz območja Kozjanskega in Obsotelja pripravljene na tovrstno izobraževanje v prvem in drugem valu epidemije COVID -19, smo izvedli raziskavo, kjer smo s pomočjo spletnih anket uvideli tri različne deležnike izobraževanja, in sicer učence, učitelje ter vodstva šol. Iz raziskave ugotavljamo, da smo bili na tedanje razmere učitelji in učenci dobro pripravljene, saj je bila zagotovljena programska oprema in tehnično brezhibno delovanje sistema. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je v prvem valu nudilo šibko podporo, saj so bile z njihove strani podane zgolj usmeritve. Raziskava kaže, da so bili tako učitelji, učenci kot ravnatelji izjemno dobro programsko pripravljene in usposobljeni za delo na daljavo v obeh valovih.

Ključne besede: digitalne kompetence, epidemija, poučevanje na daljavo, spletna izobraževanja tehnična podpora.

Abstract

March 2020 brought new, previously unknown milestones in the history of Slovenian education. The closure of schools made it necessary to reorganise the classical school system overnight. Classes moved from traditional classrooms to homes, where teachers and students, supported by information and communication technology, delivered lessons remotely. Distance learning was at that time known only in countries such as America and Australia, but it soon became a permanent feature of the Slovenian education system. We surveyed how schools in the Kozjansko and Obsotelje region were prepared for this type of education in the first and second waves of the COVID-19 epidemic, using online surveys to understand three different stakeholders in education: students, teachers and school management. The survey found that teachers and students were well prepared for the situation at the time, as the software and the technical functioning of the system were assured. In the first wave Ministry of Education, Science and Sport provided weak support, with only guidelines. The survey shows that teachers, students and headteachers were all very well prepared and trained to work remotely in both waves.

Keywords: digital competence, distance education, epidemic, online education, technical support.

1. Uvod

Šolsko leto 2019/2020 je zagotovo eno izmed večjih prelomnic v zgodovini slovenskega poučevanja, saj smo se v mesecu marcu srečali z nam nekoliko manj znanim terminom Poučevanje na daljavo. Zaradi epidemioloških razmer smo v državi Sloveniji tako množično posegli po računalniški tehnologiji in pričeli s poučevanjem na daljavo. Zagotovo je bilo na začetku ogromno vprašanj in dvomov o poteku in učinkovitosti poučevanja na daljavo. v šolskem sistemu smo tako zastavili velik mejnik. Učitelji so morali v kratkem času usvojiti kar nekaj novih orodij poučevanja na daljavo, od učencev in staršev pa je vsa ta situacija zahtevala veliko mero odgovornosti do šolskega dela in hkrati privajanje na samostojnost.

Posledica širjenja virusa COVID-19 je bilo tudi omejevanje stikov in družbenega življenja ter tudi prepoved zbiranja v javnih ustanovah, kot so šole. Posledično se je pouk preusmeril na splet in vodstvo, učitelji in učenci so bili primorani pouk izvajati na daljavo. Pri tem se je pojavilo veliko težav, s katerimi so se srečevali vsi, ki so bili udeleženi v proces vzgoje in izobraževanja. Temo raziskovalne naloge smo izbrali zato, da bi dobili vpogled v uspešnost pouka na daljavo ter težave, s katerimi so se spopadali vsi sodelujoči.

Raziskali smo razvoj in prilagojenost poučevanja na daljavo na območju Obsotelja in Kozjanskega. Pri tem smo ločili poučevanje/učenje na daljavo na tri veje videnja slednjega. Primerjali smo, kako na izobraževanje na daljavo gledajo učitelji, ravnatelji ter določeni učenci ter posledično tudi njihovi straši. Primerjali smo različno velike šole glede njihovega dela in izkušenj šolanja na daljavo. V raziskavo je bilo zajetih pet šol Obsotelja in Kozjanskega, s katerimi smo izvedli spletno anketo.

Raziskava je bila izvedena s pomočjo spletne ankete maja 2021. Vzorec je sestavljalo 292 anketirancev, od tega 7 ravnateljev oz. pomočnikov, 84 učiteljev in 201 učenec petih različnih osnovnih šol. Dodatno pa smo nato septembra 2022 izvedli še anketo s starši otrok Obsotelja in Kozjanskega, da smo dobili širši uvid na izobraževanje na daljavo. V spletni anketi so iz celotne regije sodelovali 104 starši.

Prav vsem anketirancem smo zastavili vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Ravnatelji, učenci in učitelji so imeli prvi dve vprašanji enaki, ostala pa so se razlikovala, in sicer glede na zanimivost pridobivanja podatkov. Spletna anketa je vsebovala različne tipe vprašanj. Zastavili pa smo si tudi dve raziskovalni vprašanji.

RV1: Kako so bile šole iz območja Obsotelja in Kozjanskega pripravljene na izobraževanje na daljavo pred izbruhom epidemije COVID-19?

RV2: Ali je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport šolam nudilo dovolj pomoči pri soočanju z različnimi težavami ob pričetku izobraževanja na daljavo?

2. Prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo

Čas izobraževanja na daljavo je bolj racionalno izrabljen ter študentom omogoča večjo svobodo pri izobraževanju, hkrati se predpostavlja večja samostojnost in ustvarjalnost pri izobraževanju. Ravno tako naj bi bili pedagogi manj obremenjeni. Učeči se subjekti naj bi pridobljeno znanje pridobili enako ali celo še boljše kot v tradicionalni obliki. Izobraževanje tako ob uporabi ustrezne IT lahko poteka kjerkoli. Profesorji vnaprej pripravijo kvalitetna in nekoliko prilagojena študijska gradiva, ki so namenjena samostojnemu študiju. Seveda lahko študentom pri študiju pomaga učitelj, ki je tokrat v vlogi tutorja in mu tako svetuje in ga hrabri. Dodatni stroški študija se tako zmanjšajo na minimum, predpostavi Barbour (2019).

Pri izobraževanju na daljavo lahko pogosto pride do pomanjkanja samodiscipline študentov, ravno tako pa so nekoliko višji zagonski stroški, ki predvidevajo nakup računalniške tehnologije. Študent je med študijem na daljavo v veliki meri socialno izločen. Učitelji in ostali tutorji potrebujejo zelo visoko mero tehnološke usposobljenosti, kar pomeni, da jim morajo določeni strokovnjaki prej posredovati svoje izkušnje in nuditi podporo. Študijsko gradivo za učeče se subjekte se načeloma razvija v sklopu multidisciplinarne skupine razvijalcev. Seveda pa študij na daljavo zahteva visok nivo razvitosti informacijske in telekomunikacijske infrastrukture na najvišjem državnem nivoju, v svoji literaturi opredeljuje Reiss (2020). Zato ta isti avtor pravi, da so najprimernejša skupina za študij na daljavo odrasli študenti, saj so bolj samodisciplinirani, motivirani in odgovorni do sebe in dela. Še vedno pa se v svetu pojavlja problem pojmovanja izobraževanja na daljavo. Večina si ta termin napačno razlagajo, saj so mnenja, da gre tukaj za klasično staro obliko okornega dopisnega izobraževanja, kjer so stiki s študenti minimalni, pravita Murai in Muramatsu (2020).

3. Vloga učitelja pri izobraževanju na daljavo

Učitelj tukaj nekoliko izgubi vlogo prenašalca znanja, saj večino svojega časa nameni nastajanju kvalitetnih študijskih gradiv za delo na daljavo. Seveda mora biti nadvse dobro organiziran in poznati posamezne medije ter tehnologije, ki omogočajo posredovanje znanja. Tudi vsi odrasli izvajalci izobraževanja ponujajo oporo pri študiju in tako učeče subjekte motivirajo za delo. Zavedati se moramo, da gre tukaj za zadovoljevanje individualnih potreb po znanju (Gerlič idr., 2002). Pri osnovnošolcih pa imajo starši/skrbniki ter ostale odrasle osebe ravno tako velik vpliv na učence, saj naj bi jih dnevno spodbujali, motivirali in bdeli nad njihovim delom, ki je še nekoliko manj samostojno in samodisciplinirano kot pri odraslih študentih.

Učitelj se v klasični obliki poučevanja prikazuje kot dober komunikacijski kanal med učitelji, učenci in starši. Poleg tega pa Verbnik Dobnikar (2002) v članku navaja, da učitelj poleg razredništva izvaja še ogromno administrativnih vlog, kot so reševanja vprašanj učencev, spremljanje njihovega napredka, vodenje govorilnih ur, roditeljskih sestankov, vodenje dokumentacije itd.

3.1 Učitelj na stičišču vlog

V času izobraževanja na daljavo je moral vsak učitelj z vsakim učencem vzpostaviti stik, ravno tako pa so morali učitelji razredniki uvideti, ali imajo zares vsi učenci ustrezno programsko opremo. V nasprotnem primeru se je moral učitelj razrednik obrniti na vodstvo šole in posredovati težave ter vprašanja, ki so se ob tem porajala. Poleg tega je bila vloga razrednika vzpostaviti tudi pravočasni stik s starši učencev, še posebej v prvi in drugi triadi osnovne šole, saj so bili ravno ti učenci za delo z IKT manj samostojni in so pri delu na daljavo potrebovali več podpore in spodbude odrasle osebe. Lahko rečemo, da je učitelj v času izobraževanja na daljavo sodeloval z več subjekti znotraj in izven šole.

Iz raziskave, ki smo jo izvedli med učitelji, povzemamo, da so imeli učitelji na začetku samega poučevanja na daljavo največ težav z dostopnostjo ustrezne programske opreme ter s spletno povezanostjo. Učitelji so bili pri svojem delu vsakodnevno precej obremenjeni s pripravo in posredovanjem učnih gradiv, hkrati pa so imeli obsežne administrativne zadolžitve, kar pomeni, da so morali dnevno in tedensko javljati analizo stanja dela vodstvu šole in se po potrebi povezati tudi s šolsko svetovalno službo ter s Centrom za socialno delo. Ravno zaradi

vsega tega se učitelji ne strinjajo s trditvijo, da je poučevanje v razredu primerljivo s poučevanjem na daljavo.

Poučevanje v prvem in drugem valu se je med učitelji vseeno razlikovalo. V prvem valu so učitelji učencem podajali zgolj pisna navodila v Word dokumentu, šele na prehodu iz prvega v drugi val pa so učitelji pričeli z aktivnejšo uporabo posnetih razlag in s posluževanjem orodij z živo razlago. Učitelji so tako v prvem in drugem valu morali prilagajati cilje, standarde znanja ter tudi sam obseg snovi. Učitelji so tako učencem posredovali le tiste vsebine, ki so nujno potrebne za prehod v naslednji razred in jih tudi dobro utrdili. To pomeni, da so za določeno snov potrebovali bistveno več ur, kot bi jo sicer v klasični učilnici, če bi pouk potekal v živo. V drugem valu so se učitelji že priučili določenih novih spletnih programov in orodij, zato so uporabljali tudi različna spletna okolja, kot so ZOOM, Ms Teams, spletne učilnice, kjer so učencem posredovali bistveno več žive in nazorne razlage, kot pa v prvem valu. Iz tega sledi, da učitelji tudi boljše vrednotijo pridobljeno znanje v drugem valu, kot v prvem.

Poleg vsega pa so morali učitelji zagotavljati tudi varna učna okolja za učence. To so pogosto izvedli preko vsakodnevnih razgovorov s starši in učenci. V drugem valu izobraževanja na daljavo pa so se posluževali tudi tedenskih družabnih srečanj preko avdio-video vsebin, kjer so si med seboj izmenjali različne izkušnje o učenju ter se pogovarjali tudi o neformalnih vsebinah. Za mlajše učence so učitelji uporabljali tudi motivacijske nalepke.

Učitelji kot ključne prednosti izobraževanja na daljavo predpostavljajo ravno te, da so se imeli vsaj v drugem valu možnost medosebno povezati preko spletnih orodij, kjer so vzpostavili pristnejši stik in lažje zaznali morebitne težave, predvsem pa so se skozi samo izobraževanje na daljavo naučili ogromno novega, kar zadeva uporabo programske opreme. Učitelji so zaznali tudi kar nekaj slabosti izobraževanja na daljavo, in sicer nesistematičnost dela učencev, pomanjkljivo reševanje nalog ter slabo odzivnost pri pošiljanju nalog. Še posebej slaba pa je bila v prvem valu vizualna komunikacija med učitelji in učenci.

Ravno tako pa so tudi učitelji pri delu na daljavo potrebovali podporo, ki so jo dobili predvsem znotraj aktiva, ki se je sestajal po potrebi dnevno in tedensko. Večina učiteljev je znanje o izobraževanju na daljavo pridobila ravno znotraj aktiva, kjer so si organizirali manjše skupine in si tako izmenjali svoje dotedanje znanje in izkušnje. Učitelji pa so se ogromno samoizobraževali tako v prvem kot v drugem valu.

Znotraj izobraževanja na daljavo so učitelji dobro spremljali svoje učence in poleg nekaterih prednosti zaznali še več stisk pri učencih. Mlajši učenci so bili pri delu bistveno manj samostojni, zato so samo izjemno težko opravljali vsakodnevne zadolžitve. Mnogo učencev je imelo tudi otežen dostop do programske opreme in slabo internetno povezanost, še posebej tam, kjer je bilo več sorojencev, in učenci niso imeli stalnega prostora za učenje zaradi stanovanjske stiske.

4. Vloga ravnateljev pri izobraževanju na daljavo

Pri izobraževanju na daljavo ravnatelj spremlja vzgojno-izobraževalno delo tako, da ima jasen pregled nad aktivnostmi in nato po potrebi usmerja pedagoške delavce. Ravnatelj se lahko prosto udeleži tudi določenih ur na daljavo preko videokonferenčnega sistema in tako izvede vnaprej prijavljene hospitacije učne ure. Z zaposlenimi se tako sestaja v rednih intervalih preko videokonferenčnega sistema, lahko se v sam pouk neposredno vključi, tesno pa sodeluje tudi s pomočniki in svetovalno službo. Ravno tako pa ravnatelji še posebno pozornost pri šolanju na daljavo usmerjajo v učence s posebnimi potrebami in tudi z nadarjenimi. Kadar določen učenec ni aktivno vključen v sam učni proces, je dolžnost učitelja, da o tem obvesti ravnatelja, ta pa si

nato beleži sodelovanje v posebne tabele, ki jih nastavi MIZŠ. V primeru, da je učenec pri delu na daljavo dlje časa odsoten in da je tudi odziv staršev slab ali ničeln, mora ravnatelj o tem obvestiti Center za socialno delo, ki nato ukrepa naprej. Kot organizator pa ravnatelj tudi pri delu na daljavo razporeja delo med učitelje glede na njihovo obremenjenost, predpostavlja Baloh (2021).

4.1 Ravnatelj spodbujevalec in motivator

Analiza ankete je pokazala, da so vodstveni delavci (ravnatelji, pomočniki ravnateljev) kot dobro ocenili svojo usposobljenost za delo na daljavo. Ravno tako menijo, da so imeli nastavljeno dobro programsko opremo ter ustrezno spletno povezanost za njihovo nemoteno pedagoško delo. Ravno tako kot učitelji, tudi ravnatelji menijo, da so bili pri svojem delu obremenjeni ter da so bile njihove vsakodnevne zadolžitve preobsežne. Tudi oni menijo, da učenje v razredu nikakor ni primerljivo s poučevanjem na daljavo. Ravnatelji so s pedagoškimi kolegi komunicirali večinoma preko spletnih učilnic, e-pošte ter avdio-video spletnih okolij, kot sta ZOOM in Ms Teams. Ravnatelji so tako na tedenski ravni sklicevali sestanke in konference s pedagoškimi delavci, hkrati pa so ravnatelji Obsotelja in Kozjanskega tesno sodelovali tudi med seboj, kjer so se pogovarjali o aktualnih temah, kot so razlaga okrožnic, reševanja perečih tem, motiviranje učencev in učiteljev itd.

Vodstveni delavci so preko rednih srečanj lahko zaznali pri učiteljih tudi določene prepreke in stiske, ki so jih nato sproti odpravljali. Zaznali so, da so bili učitelji pri delu na daljavo precej utrujeni in izčrpani, hkrati pa so imeli ob samem pričetku izobraževanja na daljavo kar nekaj težav s prilagajanjem na programsko opremo, kjer naj bi bilo zaznano pomanjkanje znanja o delu z določenimi spletnimi orodji in okolji pri določenih skupinah učiteljev. Pri starejših učiteljih so ravnatelji zaznali, da so imeli nekoliko daljši čas privajanja na opremo, hkrati pa so nato organizirali mešane time, kjer so si lahko učitelji različnih starostnih obdobj izmenjevali znanja in izkušnje med seboj. Ravno tako pa so vodstveni delavci tudi pri učencih zaznali težave, še posej pri redni oskrbi otrok s hrano, saj so bili verjetno tudi starši takrat službeno odsotni. Za učence iz socialno ogroženih družin pa se je po posameznih šolah organizirala akcija, kjer se je učencem zagotavljal reden topel obrok hrane.

Ravnatelji in njihovi pomočniki predpostavljajo razlike v pripravljenosti med prvim in drugim valom. Menijo, da so bili na samo poučevanje na daljavo bistveno bolj pripravljeni v drugem valu, ker so imeli več znanja, poenotili so komunikacijske kanale, hkrati pa so dali večji poudarek sami organizaciji dela na daljavo. Prav vsi ravnatelji so pri poučevanju na daljavo izbrali demokratičen stil vodenja in menijo, da so ustrezno usposobljeni za vodenje na daljavo. Tudi vodstveni delavci so za svoje delo potrebovali motivacijo in usmerjanje. V največji možni meri so ravnatelje in pomočnike motivirali ravno učenci in učitelji, ki so aktivno zagrizli v šolsko delo, med drugim pa so motivacijo našli tudi v svoji trdni osebnosti ter lastni volji do uspeha. Veliko uteho pa so ravnatelji našli med seboj ravno preko povezovanja s tedenskimi sestanki.

5. Vloga učencev pri izobraževanju na daljavo

Za mladostnike in otroke je tako epidemija povzročila velik zid izolacije in tako je pri otrocih moč opaziti zmanjšanje spretnosti in nazadovanje glede domačih nalog, navaja Poletti (2020). Še večjo vrzel v dosežkih pa je zaznati pri učencih s posebnimi potrebami, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Ogromne razlike so tako pri mlajših (branje, pisanje, računanje), saj ravno te vsebine še niso povsem avtomatizirane. Diferenciacija bi tako bila nujna že iz šolskih klopi v klasični obliki, ki bi se morala obdržati tudi na daljavo. Šolski sistem kliče po koreniti

spremembi učnih načrtov za učence, saj preobsežni učni sklopi vplivajo na njihovo duševno zdravje. Za učence bo v prihodnje potrebno načrtovati več aktivnosti na prostem, spodbujati individualizacijo in meriti spretnosti, ko se vrnemo znova v klasično obliko pouka. Kot navajata Aguliera in Nightengale-Lee (2020), je zaznati tudi močne razlike med učenci vaških in mestnih šol. Pri poučevanju na daljavo je ta neenakost še večja. Več podpore bi bilo tako potrebno nuditi ranljivim učencem in postopoma odpravljati neenotnost na vseh ravneh.

5.1 Učenci na poti spoznavanja novega

Učenci so v sklopu raziskave potrdili, da so imeli dobro programsko dostopnost, hkrati pa z najnižjo oceno ocenijo lastno doseženo znanje na daljavo. Tudi učenci se tako kot učitelji in vodstveni delavci strinjajo, da učenje na daljavo ni primerljivo s tistim v klasični obliki. Učenci so za ure v živo najpogosteje uporabljali spletno okolje ZOOM ter spletne učilnice po predhodnem dogovoru z učitelji. Učenci druge in tretje triade, ki so sodelovali pri anketi, označujejo, da pri šolskem delu večinoma niso potrebovali dodatne pomoči staršev, medtem pa so bili mlajši učenci v celoti odvisni od svojih staršev, saj še ne znajo zadostno rokovati s programsko opremo.

Učenci so za delo na daljavo potrebovali cca. 3 do 4 ure dnevno, ena tretjina vprašanih pa je za vse obveznosti porabila 5 ur ali več. Pri delu na daljavo je bilo učencem najbolj všeč to, da so lahko zjutraj dlje spali in si delo razporedili skozi celoten dan, kot jim je to najbolj ustrezalo. Seveda pa so morali organizirati čas tako, da so uskladili še z urami, ki so jih učitelji izvajali v živo.

V času izobraževanja na daljavo so učenci naleteli tudi na določene prepreke. V prvem valu je bila na začetku precej slaba internetna povezanost, slabše so bili osebno motivirani za delo in pa bilo je premalo srečanj v živo preko spletnih orodij, kjer bi lahko zadostno komunicirali z učiteljem in sošolci o določenih težavah.

Velika večina učencev je bila na daljavo tudi ocenjena. Ocenjevanje je bilo nekoliko drugačno kot v klasičnih učilnicah. Večinoma so učitelji ocenjevali preko videokonferenc, kjer je bilo lahko ocenjevanje javno. Določeni učitelji so ocenjevali tudi samo izdelke, ki so jih že učenci pripravili vnaprej. Učenci menijo, da je bilo ocenjevanje enako pravično, kot če bi bili ocenjeni v razredu.

Seveda pa je izobraževanje na daljavo med učenci naredilo marsikatero prepreko. Učenci so bili prikrajšani za velik spekter izvajanih dejavnosti, zato so pri poučevanju na daljavo najbolj pogrešali interesne dejavnosti, šolske ekskurzije, druženje med odmori ter učiteljevo živo razlago na tablo.

Kljub vsemu lahko pritrdimo, da so se učenci izjemno hitro prilagodili na novo učno okolje in da so s strani šole imeli maksimalno podporo za šolsko delo. Učitelji smo večkrat prisluhnili potrebam učencev in zato izbirali zanje zanimive učne vsebine, da smo ostali v rednih stikih in uspešno sodelovali. Učenci so tako po prihodu v šolske klopi znali toliko bolje ceniti stvari, ki so jim omogočene, kadar lahko normalno sedijo v šolskih klopeh.

6. Vloga staršev pri izobraževanju na daljavo

Na razredni stopnji prvi stik z učenci vzpostavimo preko staršev, in sicer s pomočjo že vzpostavljenih komunikacijskih kanalov (npr. preko razrednih spletnih učilnic, e-pošte staršev ...). Vloga staršev v začetni fazi je v tem, da poskrbijo za prenos navodil učencu. Dejavnosti naj učenec opravlja samostojno. Ko učitelj vzpostavi učno okolje primerno za delo

na daljavo z mlajšimi učenci, naj ta oblika postane rutina (Google Učilnica, dokumenti v oblaku, spletna učilnica, SeeSaw, elektronska pošta ipd.). Ko delo v tem okolju postane rutina, se vloga staršev postopoma zmanjšuje. Pomembno je, da spletnih okolij in orodij za izobraževanja na daljavo pri mlajših učencih ne menjujemo prehitro in preveč. Vir: <https://www.zrssi.si/novice/izobrazevanje-na-daljavo-na-razredni-stopnji/>

V spletni anketi so sodelovali 104 starši. Od tega je bila velika večina predstavnic ženskega spola. Največ staršev, ki je sodelovalo v raziskavi, je bilo starih med 31 in 40 let. Kar 89 % vseh vprašanih staršev je bilo mnenja, da je bilo šolanje na daljavo velik mejnik v šolstvu. V času šolanja na daljavo, in sicer v 1. valu, so starši najpogosteje kombinirali svoje delo od doma ter sočasno pomoč izobraževanja otrok na daljavo. Za šolo so dnevno porabili do tri ure dela. Analiza raziskave kaže, da so bile razlike v poučevanju na daljavo med prvim in drugim valom epidemije. Za drugi val starši menijo, da je bil bolj organiziran in utečen kot prvi. Starši so kot največjo težavo zaznali, da je bilo premalo pouka in razlag v živo, ravno tako pa je bila slaba samodisciplina otrok za delo na daljavo. Starši so svoje otroke za delo na daljavo označili kot delno samostojne. Med tri največje težave izobraževanja na daljavo so starši označili organizacijo časa za učenje in pisanje domačih nalog, slabo poznavanje učnih strategij in metod učenja v višjih razredih ter težave pri opismenjevanju in branju v nižjih razredih osnovne šole. Ravno tako so se starši pridružili mnenju učiteljev, učencev in ravnateljev, da učenje na daljavo nikakor ni primerljivo s tistim v razredu. Velik delež staršev je pri otrocih zaznal stiske, predvsem v upadu motivacije za šolsko delo. Mnenje staršev je, da so se učitelji trudili v obeh valovih delovati kvalitetno in bili v neprestanem stisku s starši. Tudi za ravnatelje menijo, da so vsem deležnikom izobraževanja na daljavo nudili zadostno podporo in pomoč. Ob vsem tem pa starši predpostavljajo tudi nekatere pozitivne izkušnje dela na daljavo, kot na primer več časa za medsebojna družinska druženja, igro itd.

7. Zaključek

Prav vse šole z območja Kozjanskega in Obsotelja so se na samo poučevanje na daljavo dobro pripravile tako v prvem kot v drugem valu. Lahko rečemo, da so z novim valom poučevanja na daljavo še nekaj novega pridobile. Tudi učenci so stvari resno jemali in celovito pristopili k izobraževanju na daljavo. Rezultati ankete so med različno velikimi šolami pokazali zelo majhna odstopanja, lahko rečemo ničelna, kar zagotovo potrjuje, da so vodstveni delavci s tega območja med seboj dobro sodelovali, se spodbujali, motivirali in si na različne načine tudi pomagali. Glede na dobljene rezultate pa vseeno ugotavljamo, da so bili anketiranci premalo kritični do svojega realnega digitalnega znanja. Menimo, da je bil med prvim in drugim valom velik preskok v pridobivanju novega znanja in spoznanja glede napredne tehnologije in usvajanja novih programov. MIZŠ je v prvem valu nudil zgolj usmeritve, ki so bile, gledano po različnih šolah, neenotne. Nekoliko bolje pa je bilo v drugem valu poučevanja na daljavo, kjer smo učitelji imeli nekaj več manevrskega prostora, da smo določena digitalna znanja lahko izpilili in nadgradili. Tudi sama raven znanja se razlikuje glede na prvi in drugi val epidemije. Ker smo bili pri nekaterih odgovorih vodstvenih delavcev nekoliko negotovi, smo jim ustno zastavili dodatna podvprašanja in tako pri vseh ugotavljamo, da jih je večino motiviralo prav to, kako so njihovi učenci in učitelji vneto zagrizli v samo delo ter kako so se znali med sabo spodbujati in si pomagati znotraj ožjih timov. Lažje je voditi nek zavod, ki dobro dela in s podporo z vseh strani. Ker se nam je zdel zanimiv tudi pogled s strani staršev, smo jih z naknadno raziskavo predstavili kot skrite deležnike izobraževanja na daljavo.

8. Literatura

- Aguilera, E. in Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contest: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5–6), 471–478. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- Baloh, M. (2021). Vloga vodstva šole pri ohranjanju in implementaciji pridobljenih digitalnih kompetenc učiteljev med izvedbo pouka na daljavo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 19–37.
- Barbour, M. K. (2019). *The landscape of K-12 Online learning. Examining What is known*. Routledge.
- Gerlič, I., Debevc, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (2002). *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
- Murai, Y. in Muramatsu, H. (2020). Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms. *Information and Learning Sciences*, 121(7–8), 665–675. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0122>
- Poletti, M. (2020). Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning school during and after the coronavirus pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 100–140. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100140>
- Reiss, M. J. (2020). Science education in the light of COVID 19. *Science & Education*, 29(4), 1079–1092. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00143-5>
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). *Razrednik na stičišču različnih vlog*. Združenje za socialno pedagogiko. Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. (2020). *Izobraževanje na daljavo na razredni stopnji*. <https://www.zrss.si/novice/izobrazevanje-na-daljavo-na-razredni-stopnji>

Kratka predstavitev avtorice

Vanja Užmah, rojena 20. 6. 1989 je učiteljica razrednega pouka. Poučuje že 9 let. Trenutno je zaposlena na OŠ šmarje pri Jelšah, kjer dela na podružnični šoli Zibika. Vodi različne projekte in interesne dejavnosti. Dejavnost je pri folklori, različnih športih: Teeball, odbojka, med dvema ognjema. Kot koordinatorica se letno vključuje v različne projekte, ki bogatijo njeno pedagoško delo. Je tudi mamica štiriletnega sina Taja. Julija 2022 je končala magistrski študij z naslovom Vodenje in kakovost v izobraževanju. Zelo rada izhaja iz otrok, njihovih potreb, želja in interesov ter na takšen način tudi pristopi k poučevanju. Lani je izvedla zelo obsežno raziskavo o izobraževanju na daljavo v času COVID-19 med obema valoma, kjer je dobila širši vpogled v samo dogajanje na območju šol iz Obsotelja in Kozjanskega.

Kako približati pouk na daljavo običajnemu pouku v šoli

How to Make Remote Classes be Similar to Regular Classes in School

Milenka Kocbek Krajnc

*Osnovna šola Draga Kobala Maribor
milenka@osdk.si*

Povzetek

Pouk na daljavo ni bil stresen samo za učence ampak tudi za učitelje. Ob prvem zapiranju šole - marca 2020 - smo bili povsem nepripravljeni. Vsak se je moral znajti, kakor je vedel in znal. Za učitelje je bilo poučevanje na daljavo velik izziv, zato smo si za morebitno vnovično zapiranje šole pripravili temeljit načrt. V tem težavnem času leta 2020 je bilo potrebno odgovoriti na več pomembnih vprašanj: Kako približati pouk na daljavo pouku v šoli? Kako ga pripraviti brez rušenja dnevne rutine (ustaljenega načina) pouka v šoli? Kako naj bi se učenci kljub razdalji družili med seboj in sodelovali med poukom? Kako učencu individualno priskočiti na pomoč? V prispevku je podanih nekaj konkretnih primerov, kako se s temi izzivi uspešno spopasti.

Ključne besede: izziv, nasveti, pomoč, pouk na daljavo, rutina, sodelovanje.

Abstract

Remote classes were just as stressful for the pupils, as for the teachers. At the time of the first school lockdown in March of 2020 we were completely unprepared as teachers, and had to improvise to the best of our abilities. Remote teaching was a great challenge, which is why we have prepared a thorough plan in the event of another lockdown. In this challenging time, in the year 2020, we had to fight with several important questions. How to set up remote classes to resemble regular ones in school? How to prepare them, so they do not break the daily routines established in school? How can the pupils socialize and take part in classes from afar? How to address individual pupil's needs, and support their remote learning? In the article there are some concrete examples of how to successfully tackle these challenges.

Keywords: advice, challenge, cooperation, help, remote classes, routine.

1. Uvod

»Pouk (učenje in poučevanje, ki zajema tudi vzgojo) je namerna, načrtna, sistematična dejavnost, ki poteka v urejenem učnem okolju in jo vodijo za to usposobljene osebe – učitelji – v skladu z veljavnim učnim načrtom oz. katalogom znanja. Praviloma poteka v živo, v neposrednem stiku učitelja in učencev, v določenih primerih pa tudi na daljavo ali celo kombinirano/hibridno (deloma v živo, deloma na daljavo)« (Grom, Slivar, Brunauer in Rojc, 2022).

»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, v Rupnik Vec, idr. 2020),

Ko se je v mesecu marcu leta 2020 zaprla šola in smo pričeli s poukom na daljavo, je bil velik izziv, na kakšen način sodelovati z učenci in jim podajati snov. V prvi triadi so še premajhni, da bi bili samostojni pri nalogah, saj so potrebni takojšnje pomoči učitelja. Staršem smo preko elektronske pošte vsakodnevno pošiljali naloge in posnetke za njihove otroke. Na hitro smo se morali naučiti izdelovanja in priprave posnetkov razlag za določeno temo. To je predstavljalo kar velik izziv in hkrati stres, saj nismo bili prepričani, ali bomo zmogli.

Ko so se učenci po prvem zapiranju šole vrnili, smo ugotovili, da imajo velike vrzeli v znanju. Bilo je odvisno tudi od tega, ali so jim starši pokazali vse, kar jim je bilo poslano. Zakon o osnovni šoli, ki ureja osnovnošolsko izobraževanje in je bil objavljen 29. februarja 1996 (Uradni list RS, št. 12/96), govori v 4. členu ravno o izpolnitvi osnovnošolske obveznosti. Starši in skrbniki morajo zagotoviti, da njihov otrok izpolni osnovnošolsko obveznost. (Zakon o osnovni šoli, 1996) Vendar pa veliko staršev ni bilo dovolj računalniško pismenih oziroma niso imeli dovolj zmogljive računalniške opreme. Zato nekateri niso mogli zagotoviti, da bi njihov otrok vestno izpolnjeval osnovnošolsko obveznost.

»Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij« (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020, v Rupnik Vec, idr. 2020, str. 10).

Direktor Zavoda za šolstvo, Vinko Logaj, je na začetku pouka na daljavo v mesecu novembru 2020 dejal, da ta pouk ne more biti nastavljen tako, da bi bil učitelj ves čas v stiku z učenci (Lang, 2020).

Nekaterim strokovnim delavcem pa se je zdelo zelo pomembno, da učenci ohranijo vsakodnevni stik z učitelji in da jih ne begamo z različnimi načini poučevanja. To je še posebej pomembno za učence prve triade. V naprej se namreč ni vedelo, kolikokrat se bo šola odpirala in zapirala ter izvajala pouk na daljavo. Za učence je pomembna rutina. Poleg tega bi s tem, ko bi bili učitelji vsakodnevno v stiku z učenci, razbremenili starše, ki niso strokovno podkovani za poučevanje otrok.

Začeli smo pripravljati načrt. Zelo pomembno nam je bilo, da moramo, če pride do ponovnega zaprtja šole, vsakodnevno preko računalnika komunicirati z učenci. Pouk na daljavo mora biti vsaj približno takšen, kot da bi bili skupaj v šoli. V šolskem okolju se ustvarja pozitivno vzdušje za delo, sodelovanje, individualna pomoč in druženje med seboj. To je zelo težko poustvariti preko spleta, a je eden ključnih dejavnikov uspešnega dela z otroki.

Pri učenju odigrajo pomembno vlogo tudi motivacija in čustva. Učence same pritegnejo zanimive in zabavne didaktične dejavnosti. Svoje načrtovanje in poučevanje mora učitelj zavestno prilagoditi, da učenci dejavnosti z veseljem opravljajo (Boekaerts, 2013).

V prispevku je podanih nekaj konkretnih primerov za uspešno delo z učenci 3. razreda na daljavo.

2. Načrt in priprava za pouk na daljavo

S sodelavci smo pregledovali več možnih oblik pouka na daljavo, katerih smo se že do sedaj posluževali. Najbližje nam je bil pouk preko videokonference z aplikacijo Zooma. Podrobno smo se seznanili, kaj ta nudi tako učencu kot učitelju. Pripravili smo podroben načrt za pouk na daljavo preko Zooma. Za realizacijo pripravljenega načrta je bila vsakodnevno z nami prisotna tudi še ena učiteljica, ki jih je sicer poučevala v podaljšanem bivanju.

Takoj na začetku šolskega leta 2020/2021 smo učence začeli računalniško opismenjevanje, da bi bili čim bolj samostojni pri delu. Vsak dan smo vadili, kako primerno ravnati z računalnikom, kako upravljati z miško, tipkovnico, kako priti v spletno učilnico, na različne spletne strani, kako odpreti dokumente, kako vklopiti in izklopiti računalnik (Slika 1).

Slika 1

Računalniško opismenjevanje v učilnici



Anketirali smo starše, če imajo doma vsi računalnike. Tistim, ki ga niso imeli, ga je posodila šola.

Po temeljiti pripravi je skoraj vsem učencem uspelo samostojno vzpostaviti video srečanje, saj so imeli na šolski spletni strani, v razredni spletni učilnici, povezavo do nje.

Tudi s starši smo se pred zaprtjem šole dogovorili za videokonferenco, kjer smo jim povedali, kako bo potekal pouk na daljavo.

3. Videokonferenca

Od 9. novembra 2020 do 22. januarja 2021 smo ponovno izvajali pouk na daljavo. Vsakodnevno smo se z učenci ob 8.20 srečevali preko Zooma. Ta aplikacija nam je dovoljevala, da smo lahko vsakodnevno izvajali pouk, kot so ga bili učenci navajeni v razredu. Vnesli smo vse rutine šolskega dela (jutranji krog, koledar, jutranja telovadba, rekreativni odmori, reševanje ugank, raziskovalne minutke, druženje s svojim prijateljem, pogovor, razlago, vzpodbude, pohvale, samostojno delo nalog, pomoč učitelja, ...).

Vsak dan so se naučili nekaj novega, kar so lahko počeli z aplikacijo Zooma. Hitro so se naučili pošiljati sporočila v klepetalnici, delati skupno sliko na beli tabli, si nastavljeni ozadja v času video srečanja, vstopati v sobe, ...

PowerPoint, ki nam je bil v pomoč pri izvajanju pouka, smo uporabljali vsak dan. Na njem smo imeli pripravljeno vso vsebino, ki nam je bila v pomoč, da so učenci imeli občutek, kot da so v šoli pri pouku.

V veliko veselje jim je bilo na PowerPointu spremljati dodane slike avatarja za različne dejavnosti, ki smo jih spreminjali in prirejali iz aplikacije Bitmoji (Slika 2, 3).

Slika 2

Izsek iz PowerPoint predstavitev



Slika 3

Izsek iz PowerPoint predstavitev



3.1 Jutranji krog

Pri pouku na daljavo smo ohranili jutranji krog. Vsak dan je hotel kdo od njih povedati kakšno zanimivo dogodivščino s prejšnjega dne. Pošiljali so tudi slike, ki smo si jih z zanimanjem skupaj pogledali.

Analizirali smo tudi uspešnost opravljenih nalog in dejavnosti učencev s prejšnjega dne, ki so jih poslikali in vsakodnevno vstavljali v pripravljene mape v Google Drive. Vsak dan smo sproti pregledovali učenčeve naloge in dejavnosti in nekaj primerov prilepili v drsnice za naslednji dan. Učencem je bilo to zelo všeč, saj so dobili povratno informacijo o uspešnosti svojega dela kakor tudi dela svojega sošolca (Slika 4). Tako so dobili pohvale ali namige o svojem delu ne samo z učiteljeve strani ampak tudi od sošolcev. Na ta način so imeli občutek povezanosti z njimi.

Slika 4

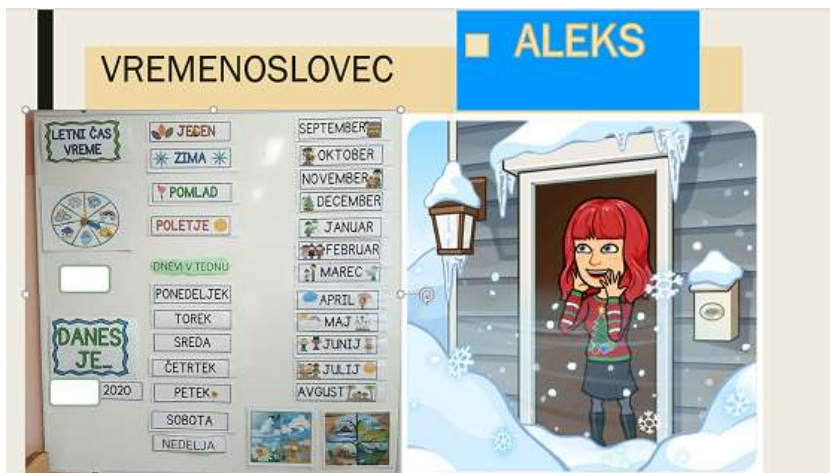
Okrasitev šolske ograje z venčki učencev



Vsak dan smo imeli reditelja, ki je povedal, kdo manjka na videokonferenci. Bil je tudi vremenoslovec. To rutino pouka v šoli smo ohranili, kajti s tem so vsakodnevno ponavljali letne čase, koledar in vreme (Slika 5).

Slika 5

Izsek iz PowerPoint predstavitve



3.2 Delitev učencev v sobe

Delo je potekalo v dvojicah ali skupinah. Aplikacija dovoljuje, da lahko razdelimo učence v sobe, kjer je lahko učenec poklepetal s svojim naključnim ali določenim sošolcem. Kljub razdalji so se družili s svojimi prijatelji. Tudi učitelji so lahko vstopali v posamezno sobo ali pa so jih učenci poklicali, da so lahko ob morebitnem problemu priskočili na pomoč (Slika 6).

Slika 6

Pomoč učiteljice učencema v dodeljeni sobi



Na ta način smo uporabljali »kritičnega prijatelja«. Sošolca sta drug drugemu prebrala določeno besedilo in si izmenjala mnenja o njem, o njunem branju, obnovi.

Sobe so bile zelo primerne tudi takrat, kadar je imel kateri učenec težave, ki jih ni želel deliti z nobenim od sošolcev, želel pa se je pogovoriti z učiteljico. Tukaj je bila zelo dobrodošla druga učiteljica, ki je velikokrat priskočila na pomoč.

3.3 Izvajanje pouka v sobah z drugimi strokovnimi delavci

Med poukom na daljavo so vstopali v našo spletno učilnico tudi drugi učitelji, ki so izvajali nemščino, angleščino, dodatno strokovno ter individualno strokovno pomoč. Kadar je imel posamezni učenec na urniku dodatno pomoč, jo je imel z učiteljem v času pouka, in sicer v dodeljeni sobi. Tako drug drugega nismo motili, učencu pa ni bilo potrebno imeti še dodatne ure.

3.4 Samostojno delo

Večina učencev je po navodilu učitelja delala samostojno. Če je kdo potreboval pomoč, je dobil razlagalo v drugi sobi, da ostalih ni motilo. To je bilo zelo pomembno, saj je takoj dobil pomoč ali dodatno razlago.

Nekateri učenci so se za nekaj časa tudi izklopili in delali samostojno. Če je kdo potreboval pomoč ali pa je želel kaj vprašati, je ponovno vzpostavil video srečanje. Dogovorili smo se, da so lahko poklicali do 12. ure. Nekateri pa so želeli opraviti naloge ob prisotnosti učiteljice. To so bili po navadi učenci, ki tudi v šoli potrebujejo dodatno pomoč.

Lepo je bilo slišati in videti, kako je potekala medsebojna pomoč. Ko nekdo med reševanjem nalog česa ni vedel, mu je razložil njegov sošolec. Tako so se nekateri vsak dan naučili nekaj novega o rokovanju z aplikacijo Zoom in so bili zelo veseli, če so lahko svoje znanje podelili sošolcem.

3.5 Druženje učencev

Učenci so se v video srečanjih radi družili v dodeljenih sobah, kjer so imeli svojo zasebnost, in se igrali. Nekateri so svojim prijateljem pred ekranom razstavili in pokazali vse svoje najljubše igrače, drugi so s ponosom kazali svoje hišne ljubljence. To jim je dajalo občutek, da se družijo s prijatelji. Veliko učencev je igralo na različne instrumente. Zaigrali so ob različnih priložnostih, še posebej takrat, ko je imel kdo od sošolcev rojstni dan.

Pripravili smo si tudi čajanko. Vsak od nas se je lepo oblekel, si pripravil skodelico s čajem ali s sokom ter prigrizke. Kljub medsebojni razdalji so ob podpori glasbe zaplesali in pridobili občutek, da so združeni v enem prostoru. Čajanki na daljavo se je pridružilo veliko staršev (Slika 7, 8).

Slika 7

Izsek iz PowerPoint predstavitve



Slika 8

Priprava čajanke na daljavo



3.6 Skupinsko delo

Pred začetkom pouka, ko še nismo bili vsi zbrani, so učenci zelo radi pisali ali skupaj ustvarjali sliko na beli tabli. To jim je bilo zelo všeč. Iz dneva v dan so bili boljši, vmes so drug drugega učili, kako se kaj naredi (Slika 9, 10).

Slika 9

Skupinska slika učencev na beli tabli



Slika 10

Skupinska slika učencev na beli tabli



Učenci so skupaj pripravljali tudi lutkovno predstavo (Slika 11).

Slika 11

Priprava lutkovne predstave



3.7 Frontalno delo

Likovno umetnost smo imeli včasih frontalno preko video srečanja. Dva dni prej so bili učenci obveščeni, kaj vse si naj pripravijo doma pred računalnikom. Nato se jim je po video srečanju pokazal postopek za izdelavo nekega izdelka, slike ali ilustracije. Zelo dobro je bilo, da so lahko med samim postopkom ustvarjanja vprašali, če jim kaj ni bilo jasno. Včasih so potrebovali le potrditev, da so na pravi poti do uspešnega zaključka izdelka (Slika 12).

Slika 12

Ustvarjanje učencev pred ekranom



3.8 Rekreativni odmori

Ko sem ugotovila, da učenci niso več skoncentrirani, smo imeli minutke za gibanje. Telovadili smo na najbolj zanimive načine. Oblekli so se npr. v določeno barvo, prinašali nenavadne rekvizite ali svoje najljubše plišaste igračke.

Uporabljali smo primere telovadbe, ki sem jih našla na spletni strani Sodelov@lnice, na Facebooku, v skupini Rp učitelji/ce, učiteljice tretjega razreda. Včasih smo telovadili skupaj z Razgibano šolo, ki jo je organiziralo društvo IndiJanez in veliko vadbenih organizacij. Zelo zanimive predloge smo našli na spletni strani CŠOD.

Z nami so velikokrat telovadili tudi starši ter dedki in babice. Tako smo se združili učenci, starši, stari starši in učitelji.

3.9 Dobrodelne akcije, medgeneracijsko druženje

V času pouka na daljavo nismo pozabili niti na dobrodelno noto. Zbirali smo šolske potrebščine, ki so jih učenci posamezno prinašali v šolo in jih odložili v za to pripravljeno škatlo pred vhodom (Slika 13).

Slika 13

Izsek iz PowerPoint predstavitve



Tudi na starejše nismo pozabili. V šoli smo izvedli projekt »Poklanjam svojo majhno dlan neznanemu dedku ali babici«. Z navdušenjem so se temu odzvali vsi učenci. V dom upokojencev Danice Vogrinec smo želeli ponesti veselje pred bližajočimi prazniki, zato smo jim naredili voščilnice (Slika 14).

Slika 14

Voščilnice za starejše občane doma Danice Vogrinc Maribor



4. Zaključek

Ob koncu dela na daljavo smo z učenci analizirali sam potek pouka in ugotovili, da so se zelo radi vključevali k pouku preko Zooma. Ob tem so se veliko naučili in pridobili veliko novih izkušenj. V sam proces poučevanja so bili vneseni vsi momenti, ki sestavljajo dober proces v šoli. Ko so se vrnili v šolske klopi, niso imeli nobenih težav pri ponovnem pouku, saj so imeli isto rutino tudi na daljavo. Tolikšne vrzeli v znanju, kot so jih imeli po prvem zapiranju šole, ni bilo več. Vsekakor pa so bili zelo veseli, da so bili ponovno skupaj s svojimi sošolci. Tega pa noben način pouka na daljavo ne more omogočiti. Vsi si želimo, da se ne bi nikoli več ponovil, čeprav smo dobro pripravljeni nanj.

5. Viri in literatura

- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 83-99.
- Lang, N. (8.11.2020). Šolanje najmlajših bo v precejšnjem obsegu na ramenih staršev. *MMC RTV SLO*. Pridobljeno s <https://www.rtvslslo.si/slovenija/sole-prilagodile-urnike-za-pouk-na-daljavo-logaj-pouk-na-daljavo-ni-pouk-v-ucilnici/541664>
- Rupnik Vec, T. Slivar, B. Zupanc Grom, R. Deutsch, T. Ivanuš-Grmek, M. Mithans, Monika Kregar, Saša Holcar Brunauer, Ada Preskar, Stanka Bevc, Vera Logaj, Vinko Musek Lešnik, Kristijan (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ9IN Pridobljeno s www.dlib.si
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn). (1996). *Uradni list RS*, št. 12/96. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020). *Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/novice/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo-2/>
- Zupanc Grom, R., Slivar, B., Holcar Brunauer, A. in Rojc, J. (2022). *Smernice za izvajanje izobraževanja na daljavo za vzgojno-izobraževalne zavode na področju osnovnega in srednjega šolstva*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s www.zrss.si

Kratka predstavitev avtorja

Milenka Kocbek Krajnc je učiteljica razrednega pouka. Zaposlena je na OŠ Draga Kobala, podružnica Brezje. Poučuje v 1. VIO. Delo z otroki ji predstavlja izziv, v sam pouk pa vnaša nove pristope poučevanja. Že več kot štirideset let je mentorica folklorne skupine, s katero ohranja slovensko ljudsko izročilo. Vodi tudi pevski zbor. Z obema dejavnostima že vrsto let nastopa na številnih prireditvah v šoli in izven nje.

Spremembe v načinu poučevanja kot posledica pouka na daljavo

Changes in Teaching Methods as a Result of Distance Learning

Tina Zupanc

III. gimnazija Maribor
tina.zupanc@tretja.si

Povzetek

V članku so predstavljene posledice, ki jih je v vzgojno-izobraževalni proces prinesel pouk na daljavo pri predmetu matematika v gimnazijskem programu. Zaradi zaježitve in obvladovanja epidemije covid-19 so se zavodi s področja vzgoje in izobraževanja s 16. marcem 2020 prvič zaprli, kar je zelo spremenilo način poučevanja in izredno vplivalo na znanje dijakov v tistem času. Čas zaprtja šol je pustil kar nekaj negativnih posledic, kot so zmanjšanje interesa za šolo, izguba delovnega elana, povečanje težav na področju duševnega znanja, slabše znanje, premalo utrjene veščine ... Le-te so neizpodbiten dokaz, da je kvaliteta pouka v šoli boljša in se je celo izboljšala glede na čas pred epidemijo. Pouk na daljavo je namreč prinesel veliko novih znanj tako učiteljem kot dijakom (uporaba videokonferenčnih spletnih okolij, spletnih učilnic, i-učbenikov, spletnih vsebin, različnih aplikacij), ki naredijo pouk v šoli bolj dinamičen, zanimiv in kakovosten.

Ključne besede: posledica, pouk na daljavo, pouk v šoli, zaprtje šol.

Abstract

The article presents the consequences that distance learning in the subject of mathematics in the grammar school program has brought to the educational process. Due to the containment and management of the COVID-19 epidemic, educational institutions closed for the first time on 16th March 2020, which significantly changed the way of teaching and importantly affected the knowledge of students at that time. The closure of schools has left quite a few negative consequences, such as reduced interest in school, loss of work ethic, increased problems in mental knowledge, lack of consolidated skills ... These are indisputable proof that the quality of in-class school teaching is better and has even enhanced since the time before the epidemic. Distance learning has brought a lot of new knowledge to both teachers and students (use of videoconferencing online environments, online classrooms, e-textbooks, online content, the use of various applications), which make teaching at school more dynamic, interesting and of higher quality.

Key words: consequences, distance learning, in-class teaching, school closure.

1. Uvod

Izobraževanje se je v času epidemije covid-19 v Sloveniji z zaprtjem šol močno spremenilo in poslalo izziv tako učiteljem kot učencem. Brez priprav in potrebnega znanja smo bili oboji postavljeni pred dejstvo, da se je potrebno v situaciji znajti in kvalitetno izpeljati pouk. Učitelji smo se trudili, da smo učencem učne vsebine predstavili na razumljiv način, z dovolj utrjevanja in preverjanja znanja, učenci pa so morali zelo resno in odgovorno pristopiti k pridobivanju znanja na takšen način.

V nadaljevanju članka so opisane metode dela pri poučevanju na daljavo predmeta matematika v gimnazijskem programu in predstavljene posledice, ki jih je takšen način pouka pustil v šolskem prostoru. Le-te so pozitivne in negativne ter so analizirane tako s stališča profesorjev kot tudi dijakov.

2. Poučevanje matematike na daljavo

Vsak učitelj je poučevanje na daljavo prilagodil, načrtoval in izvedel tako, kot je bilo v dani situaciji najboljše možno, se dodatno izobrazil in v pouk vnesel nove metode ter pristope dela. Cilj je bil enako kakovostno kot pri pouku v šoli razložiti snov, utrditi znanje in nenazadnje pridobiti tudi ocene.

Začetki šolanja na daljavo s prvim zaprtjem šol 16. marca 2020 so bili težki (Križaj, Pristavec Đogić in Erer, 2021). Poučevanje matematike je prešlo v prepisovanje razlage in rešenih primerov, ki so jih dijaki prejeli en dan prej preko skupnega kanala v e-Asistentu. V kanalu so imeli zapisana tudi vsa navodila, kratak uvod v učno snov ter napotke za samostojno delo. Interneta povezava, računalnik ali vsaj pametni telefon so postali nuja pri vseh vključenih v učni proces. Vzpostavitev spletnih učilnic je zelo pripomogla k pregledu dela vseh dijakov v razredu. Odlična možnost pri uporabi spletnih učilnic je bila tudi, da je lahko vsak dijak prejel povratno informacijo s strani učitelja, ki mu je sproti sporočal, kako napreduje, do katere stopnje znanja je že prišel in kakšni so načini za odpravljanje pomanjkljivosti. Tak način pouka je potekal v prvem valu epidemije do konca šolskega leta 2019/2020. Ocenjevanje je bilo zelo prilagojeno. Vsa napovedana pisna ocenjevanja je zamenjala ena ustna ocena, popravljanje negativnih ocen se je za nižje letnike izvedlo pisno na daljavo, za zaključne letnike pa v šoli, saj so se lahko ob upoštevanju takratnih pogojev vrnili v šolo za dva tedna. V tistem času so zelo intenzivno potekale tudi priprave na maturo. Iskanje novih in boljših oblik dela na daljavo se je vedno bolj nagibalo k uporabi videokonferenčnih spletnih okolij. Naša šola III. gimnazija Maribor se je odločila za videokonferenčno okolje Zoom, preko katerega smo vstopili v veliko boljšo interakcijo z dijaki. Preko Zoom-a so potekala tudi pisna in ustna ocenjevanja ter dodatne priprave na pisni in ustni del mature.

V naslednjem šolskem letu smo bili tako učitelji kot dijaki že dobro pripravljene na pouk v primeru ponovnega zaprtja šol. Kolikor je le bilo mogoče, smo bili opremljeni z grafičnimi tablicami, dobrimi spletnimi kamerami, zmogljivimi računalniki in internetnimi povezami. Učitelji smo se izobrazili v uporabi različnih spletnih aplikacij in na spletu poiskali najrazličnejše uporabne vsebine. Hitro po začetku šolskega leta 2020/2021, natančneje 19. oktobra 2020, so še šole ponovno zaprle (Križaj idr., 2021). Pouk je stekel preko videokonferenc, razlaga je potekala v živo, preverjanje sprotne delo dijakov in njihovega napredka v znanju se je izvajalo med samim poukom in z analizo oddanih nalog v spletni učilnici. V pouk je bilo vključenih tudi veliko drugih interaktivnih vsebin, kot so uporaba GeoGebre, Kahoota, kvizov v spletni učilnici Xooltime, i-učbenikov, že pripravljenih spletnih vsebin ...

V času drugega zaprtja šol se je kot največja težava izkazalo ocenjevanje znanja. Skoraj nemogoče je bilo pridobiti objektivno oceno, saj so bile možnosti goljufanja res velike. Pisno ocenjevanje je potekalo preko videokonferenčne seje Zoom. Dijaki so vklopili mikrofona in kamero, ki je morala biti postavljena tako, da se je videlo dijaka in njegovo okolico. V prvih poskusih pisnega ocenjevanja do dijaki prejeli vsak svojo skupino testa preko elektronske pošte. Naslednjič so bili razdeljeni v manjše skupine in so test pisali tako, da sem z njimi delila svoj ekran. Oba načina sta žal dijakom nudila možnost goljufanja, saj je bilo mogoče poslati e-mail s testom ali posnetek zaslona testa nekemu drugemu, ki je nato dijaku pri reševanju pomagal. Kot najboljši način pisanja testov se je izkazala aplikacija Exam.net, ki je spletna stran za oddaljeno pridobivanje ocen in dijakom onemogoča uporabo druge programske opreme na računalniku. Dijaki so dobili šifro svojega pisnega ocenjevanja, reševali naloge na list, nato pa svoje rešitve slikali in oddali. Verjetno so tudi v takih pogojih našli kakšno možnost goljufanja, kljub opozorilom, da je goljufanje strogo

prepovedano, da morajo biti odgovorni do svojega znanja, saj se učijo zase in za dosego svojih ciljev v življenju.

Pouk v šolskem letu 2020/2021 je potekal nekaj časa v šoli in nekaj časa na daljavo. Učitelji in dijaki smo se ves čas prilagajali. V kolikor so bile šole zaprte, je pouk potekal na daljavo preko videokonferenc. V kolikor smo bili v šoli, smo klasično poučevanje nadgradili z elementi pouka na daljavo, ki so se pokazali kot uporabni in učinkoviti.

V naslednjem šolskem letu 2021/2022 pouka na daljavo zaradi zaprtja šol na srečo ni bilo, izvajali smo ga le v času številnih karanten razredov. Pri maturitetni skupini višjega nivoja matematike, ki jo obiskuje po nekaj dijakov iz vsakega razreda zaključnih letnikov, se je velikokrat zgodilo, da je bilo nekaj razredov v karanteni in nekaj v šoli, zato je pouk potekal v razredu in hkrati na daljavo preko Zoom-a. Pisna ocenjevanja so se pisala izključno v šoli, zato so bila v primeru karanten prestavljena. V tem šolskem letu smo se že skoraj vrnili v stanje pred epidemijo in dejstvo je, da smo se v celotnem obdobju res veliko naučili.

3. Spremembe v načinu poučevanja kot posledica pouka na daljavo

Pouk na daljavo je nedvomno pustil veliko posledic v šolskem prostoru. Nekatere so dobre in uporabne, nekatere žal ne, zato je v nadaljevanju članka naštetih le nekaj tistih ključnih, ki so se pokazale pri pouku matematike.

3.1. Pozitivne posledice

3.1.1. Uporaba videokonferenčnih okolij

Učitelji smo se naučili preko videokonferenčnih sej razlagati in utrjevati učno snov, dijaki pa slediti pouku na tak način. Na naši šoli smo se odločili za uporabo videokonferenčnega okolja Zoom. Pridobljeno znanje je tudi sedaj zelo uporabno za:

- Razlago snovi dijakom športnikom, ki so zaradi športnega udejstvovanja delno ali v celoti odsotni od pouka. V našem športnem gimnazijskem oddelku je namreč veliko otrok, ki rednih ur pouka ne morejo obiskovati, zato se učitelji z njimi dogovorimo za popoldanske konzultacije preko videokonferenčnega okolja Zoom. Na teh urah vsakemu individualno ali manjši skupini dijakov razložimo tisto, kar so v šoli zamudili. Pouk je možno za dijake športnike tudi v celoti izvesti na daljavo, le ocenjevanja znanja še vedno potekajo po dogovoru v šoli.
- Dodatno razlago dijakom, ki so v znanju šibkejši in potrebujejo več utrjevanja snovi.
- Možnost postavljanja vprašanj pred pisnimi ocenjevanji.
- Sestanke aktivov, oddelčnih učiteljskih zborov, ...
- Izvedbo seminarjev in drugih izobraževanj.

3.1.2. Uporaba spletnih učilnic

Spletne učilnice so uporabno okolje za oddajanje domačih nalog, reševanje različnih kvizov, utrjevanje znanja, dajanja povratnih informacij, nalaganje gradiva,... Ker so se v času zaprtja šol izkazale kot zelo učinkovite, so postale pri pouku nepogrešljive tudi sedaj.

V spletni učilnici Xooltime, ki jo uporabljamo na naši šoli, imajo dijaki možnost, da naložijo rešitve nalog, odgovorijo na zastavljena vprašanja (abc izbira, izbira prav ali narobe, vnos odprte rešitve, odgovor s priponko). Učitelj lahko uporabi to okolje za samovrednotenje učenčevega znanja, npr. v obliki nedokončanih stavkov, kot je prikazano na sliki 1 v nadaljevanju (Holcar Brunauer idr., 2016).

Slika 1

Samovrednotenje dijakov v spletni učilnici Xooltime

Ocenite vašo uspešnost reševanja preverjanja znanja o enačbah tako, da dokončate spodaj zapisane trditve:

 Uspelo mi je ...	<input type="range"/>	▼
 Užival/-a sem ...	<input type="range"/>	▼
 Ni mi uspelo ...	<input type="range"/>	▼
 Težko je bilo ...	<input type="range"/>	▼
 Rad/-a bi povedal/-a še ...	<input type="range"/>	▼

Na naslednji sliki je prikaz enega od preverjanj znanja. Preverjanje je sestavljeno tako, da so rezultati vnaprej določeni, zato dobi dijak takoj povratno informacijo o pravilnosti rešitve, učitelj pa vpogled v znanje dijakov.

Slika 2

Preverjanje znanja v spletni učilnici Xooltime

 Zapisano: Teta, 13. december 2021 ob 18:56

Iz posode, v kateri je 5 modrih, 3 rdeče in 4 bele kroglice, hkrati izvlečemo 3 kroglice. Na koliko načinov lahko to storimo če:

 ni dodatnih omejitev?	<input type="range"/>	▼
 so vse tri kroglice modre?	<input type="range"/>	▼
 so vse tri kroglice enakih barv?	<input type="range"/>	▼
 so vse tri kroglice različnih barv?	<input type="range"/>	▼
 sta vsaj dve izvlečeni kroglici beli?	<input type="range"/>	▼
 Koliko je načinov, če kroglice izvlečemo eno za drugo (in ne hkrati)?	<input type="range"/>	▼

Komentarji 0 Pogovor z učencem 0

18 / 22  Naloga je bila zaključena 14.12.2021 ob 09:36

V spletno učilnico lahko učitelji naložimo vso gradivo, zato je to okolje dobro za tiste, ki so od pouka odsotni zaradi bolezni, športnih obveznosti ipd. Primer različni objav je prikazan na sliki 3.

Slika 3

Gradivo v spletni učilnici Xooltime

The image shows three posts from the Xooltime online learning platform. Each post includes a question, a progress bar, and interaction statistics.

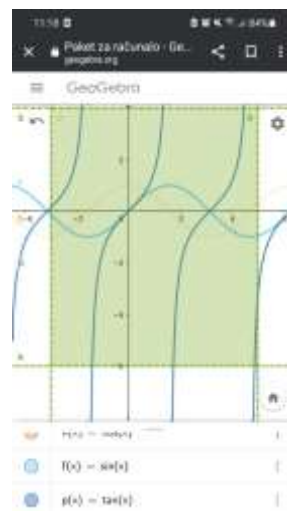
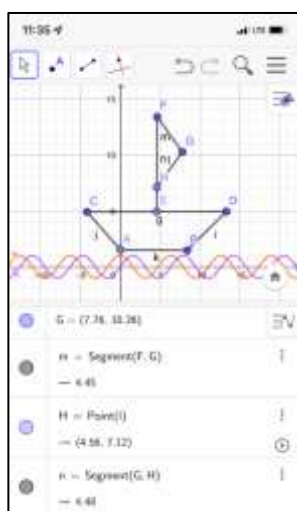
- Post 1:** Zupanc Tina, 14. april 2022 ob 11:05. Question: "Oddajte rešitve učnega lista o razdalji med dvema točkama, razpolovišču in ploščini trikotnika." Progress: 24 / 28. Comments: 0. Conversation with student: 0. Status: "Čas zaključka ni nastavljen". Button: "Zaključí".
- Post 2:** Zupanc Tina, 11. april 2022 ob 22:10. Question: "V priponki je popravljen nabor ustnih vprašanj, kjer so vidni vsi simboli (N pomeni naravna števila)." Progress: 26 / 28. Comments: 0. Conversation with student: 0. Status: "Čas zaključka ni nastavljen". Button: "Zaključí".
- Post 3:** Zupanc Tina, 7. april 2022 ob 12:19. Question: "Oddajte rešitev naloge 69 a." Progress: 18 / 28. Comments: 0. Conversation with student: 12. Status: "Čas zaključka ni nastavljen". Button: "Zaključí".

3.1.3. Uporaba različnih spletnih aplikacij in vsebin

V času pouka na daljavo smo učitelji poiskali veliko uporabnih interaktivnih vsebin in jih predstavili dijakom (Geogebra, Kahoot, i-učbeniki ...). Vse naučeno je tudi sedaj uporaben in zanimiv način poučevanja. Kot zanimivost sta v nadaljevanju prikazana dva izdelka dijakov v programu GeoGebra, ki je prosto dostopno orodje za risanje grafov, geometrijo in še mnogo drugega.

Sliki 4, 5

Sliki, narisani v programu Geogebra



3.1.4. Vključevanje elementov inovativnih učnih okolij v pouk

Učitelji smo za motivacijo in vzpodbujanje dijakov k čim bolj kakovostnemu delu v pouk vpeljali tudi nove metode dela in se izobrazili tudi na tem področju. Inovativna učna okolja postavljajo v ospredje dijaka in v procesu poučevanja in učenja ves čas prepletajo elemente kot so povratna informacija, zbiranje dokazov o dijakovem znanju, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, kriterije uspešnosti ... (Holcar Brunauer idr., 2016). Omenjene metode prinašajo veliko znanj o mehanizmih, ki omogočajo učinkovito usvajanje, procesiranje in shranjevanje znanja (Dumont, Istance in Benavides, 2013).

3.1.5. Druge pozitivne posledice

Opaziti je bilo možno še več pozitivnih posledic tako pri dijakih kot tudi pri učiteljih, na primer:

- Večja samostojnost dijakov pri učenju.
- Komunikacija med učiteljem in učenci preko elektronske pošte.
- Večja povezanost in sodelovalnost v kolektivu.
- Boljša tehnična oprema.
- Priprava novega gradiva za pouk.

3.2. Negativne posledice

Žal je celotno obdobje pustilo na vseh udeleženi tudi veliko negativnih posledic. Nekatere od njih so:

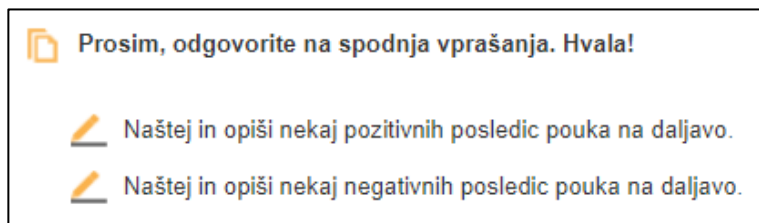
- Slabše znanje dijakov.
- Slabša koncentracija in učna zmogljivosti dijakov.
- Zmanjšanje interesa za šolo.
- Izguba delovnega elana.
- Učenje je postalo kampanjsko, brez prave strukture in načrta.
- Manj medvrstniškega sodelovanja in povezovanja.
- Nerealno zaključene ocene.
- Zmanjšanje sodelovanja v obšolskih dejavnostih.
- Povečanje digitalne odvisnosti.
- Povečanje psihičnih težav (tesnoba, negotovost, depresija, zmanjšanje občutka za čas).
- Izčrpanost učiteljev.

3.3. Mnenje dijakov

Dijaki, ki so v času obiskovanja srednje šole v največji meri izkusili vse prednosti in slabosti pouka na daljavo, so v spletni učilnici odgovorili na dve zastavljeni vprašanji (slika 6).

Slika 6

Vprašalnik iz spletne učilnice Xooltime



Njihovi odgovori so bili kar podobni, zraven posledic so zapisali tudi nekatere prednosti in slabosti pouka na daljavo.

Pozitivne posledice pouka na daljavo so:

- Več časa za učenje, izvenšolske aktivnosti, manj utrujenosti.
- Čas smo si lahko sami razporejali, našli smo si nove hobije, začeli bolj ceniti kakšne stvari.
- Manj stresa, več energije.
- Več časa, manj učenja, zaradi okoliščin olajšano ocenjevanje.
- Boljše zaključene ocene, kot bi bile v šoli.

Negativne posledice pouka na daljavo so:

- Slabše predelana snov, naporno je sedeti za računalnikov več ur, ni družbe in ni volje za šolo.
- Slab vpliv na mentalno zdravje, izolacija od sovrstnikov, manj predelane snovi, nižanje motivacije do šolanja, učenja.
- Totalno sem šla ven iz ritma učenja in se polenila.
- Slaba koncentracija, moteči viri.
- Nepošteno pridobljene ocene, snov je boljše razložena v živo, manj pridobljenega znanja.

4. Zaključek

Zaprtje javnega življenja, zaprtje šol, epidemija, covid-19,... so v naša življenja prinesli veliko sprememb in zahtevali od nas veliko prilaganja, učenja, iznajdljivosti, strpnosti ... Pouk na daljavo je izhod v sili in nikakor ne more v celoti nadomestiti pouka v šoli. Kljub vsemu ne gre prezreti dejstva, da smo danes zahvaljujoč pouku na daljavo bogatejši za veliko novih znanj in spretnosti, ki jih v takšni meri v normalnih okoliščinah ne bi pridobili. Prav tako se učitelji srečujemo z novimi generacijami mladostnikov, ki so ob tehnologiji odraščali, zato so te večšine še kako dobrodošle. Glede na nova pridobljena znanja, nove poglede na svet, zavedajoč se temeljnih vrednot, velja le potrditi pregovor: »Vsako slabo je za nekaj dobro.«

5. Literatura

Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2013). *O naravi učenja : uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Križaj, M., Pristavec Đogić, M., Eror, A. (2021). *Šolanje v času COVID-19*. Pridobljeno s

https://fotogalerija.dz-rs.si/datoteke/Publikacije/Zborniki_RN/2021/Solanje_v_casu_COVID-19.pdf

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_MA_TEMATIKA_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Tina Zupanc je magistrica znanosti s področja matematike, zaposlena na III. gimnaziji v Mariboru, kjer poučuje dijake gimnazijskega programa. Pri svojem delu vključuje sodobne pristope poučevanja.

E-bazar, lastna rešitev za spletni bazar

E-bazaar, our own Solution for an Online Bazaar

Dejan Košenina

*Osnovna šola Petrovče
dejan.kosenina@os-petrovce.si*

Povzetek

Zapiranje šol, vsesplošna vključenost informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževalni proces in želja po izvedbi tradicionalnega bazarja so bila v času zapiranja šol izhodišča, zaradi katerih smo na Osnovni šoli Petrovče začeli razmišljati o možnosti, da bi izvedli tradicionalni bazar na daljavo. Osnovna ideja je bila zasnovati interaktivni bazar, ki bi na spletni strani predstavljal izdelke učencev. Te bi bilo mogoče s pomočjo informacijsko-komunikacijske opreme na enostaven in učinkovit način rezervirati, sistem pa bi moral biti zmožen v realnem času voditi evidenco o rezerviranih artiklih in jih statusu primerno označevati oziroma odstranjevati s seznama razpoložljivih artiklov. Poleg naštetih funkcionalnosti bi morala biti rešitev finančno sprejemljiva. Ker takšne rešitve nismo našli, je bila v ta namen razvita lastna rešitev, ki je pokrila vse zahteve. V članku je predstavljena tehnična zasnova rešitve, izvedba in končni rezultati projekta, ki smo ga poimenovali e-bazar.

Ključne besede: delo na daljavo, interaktivni bazar, IKT, lastna rešitev.

Abstract

The closing of schools, the general inclusion of information and communication technology in the educational process and the desire to hold a traditional bazaar, were the starting points during the closing of schools, which made us at Petrovče Elementary School start thinking about the possibility of holding a bazaar remotely. The basic idea was to design an interactive bazaar that would present products (made by students) on the website. The presented products could be easily and efficiently reserved with the help of information communication equipment, and the system should be able to keep a record of the reserved items in real time and mark them according to their status or remove them from the list of available items. In addition to the listed functionalities, the solution should be financially acceptable. Since we could not find such a solution on the web, our own solution was developed for this purpose, which covered all the requirements. The article will present the technical design of the solution, the implementation and final results of the project, which was named e-bazaar at Petrovče Elementary School.

Keywords: ICT, interactive bazaar, own solution, remote work.

1. Uvod

V času izrednih razmer zaradi epidemije je bilo potrebno za izvajanje večine pedagoških dejavnosti uporabiti informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Ko se je približeval december in ko je bilo jasno, da tradicionalnega božično-novoletnega bazarja 2020 na Osnovni šoli Petrovče (OŠ Petrovče) ne bo mogoče izvesti, je bilo potrebno začeti razmišljati, kako bi lahko bil ta dogodek izveden s pomočjo IKT, pri čemer so bila upoštevana izhodišča, kot so navedena v delu Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar (Kreuh N., in Brečko B. 2011). Božično-novoletni bazar na OŠ Petrovče predstavlja enega izmed pomembnejših dogodkov, ki s prostovoljnimi prispevki napolni šolski sklad, zato je bilo pomembno, da je kljub omejitvam na nek način izveden. Že ob načrtovanju aktivnosti na začetku šolskega leta je bila želja, da bi bile stojnice napolnjene z izdelki, ki bi jih izdelali otroci skupaj s starši. Takrat je bilo načrtovano, da bi izdelovali adventne venčke, novoletne voščilnice in preprosta darila, ko pa se je izkazalo, da bo epidemija močno vplivala na naš vsakdan tudi med božično-novoletnimi prazniki, je bil dodan še en artikel, ki bi ga lahko starši in otroci izdelovali, in sicer zaščitne maske. Izdelki so bili v nastajanju, ideja o izvedbi dobrodelnega bazarja v tradicionalni obliki, torej s stojnicami in obiskovalci, pa se je zdela vse bolj oddaljena. Ko se je proti koncu novembra 2020 dokončno izkazalo, da bazarja v tradicionalni obliki ne bo, je bilo potrebno začeti razmišljati o alternativah, ki bi omogočile izvedbo bazarja s pomočjo IKT. V pomoč nam je bila Analiza izobraževanja na daljavo (Rupnik Vec T., Slivar B., Zupanc Grom R., Deutsch T., Ivanuš Grmek M., Mithans M. idr. 2020), v kateri so navedene analize uporabe IKT po posameznih področjih.

2. Zasnova rešitve

Osnovne zahteve, ki bi jim moral sistem za izvedbo e-bazarja ustrezati, so bile:

- cenovno dostopna rešitev,
- rešitev mora biti dostopna na namiznem računalniku, mobilnem telefonu in tablici,
- rešitev mora omogočati rezervacijo artikla na daljavo,
- rešitev mora rezervirane artikle označiti ali odstraniti iz seznama razpoložljivih artiklov,
- rešitev mora biti enostavna za uporabo s strani obiskovalcev,
- rešitev mora biti zanesljiva,
- rešitev mora biti realizirana v najkrajšem možnem času.

Po proučitvi možnosti, ki so bile na razpolago, je bilo ugotovljeno, da ni nobenega učinkovitega in kompletnega orodja, s katerim bi bilo možno izpeljati bazar v digitalni obliki na daljavo. Odločeno je bilo, da poskusimo rešitev razviti sami.

Začetna ideja je bila preprosta. Na spletni strani naj bo postavljena galerija slik izdelkov. Slike naj bi bile opremljene s podatki, ki bi obiskovalcu podali informacije, potrebne, da preko kratkega sporočila (sms) rezervira izbran artikel. Sprejemnik kratkih sporočil bi sprejemal sporočila, iz njih razbral ključne podatke in te vhodne podatke poslal v preverbo v namensko aplikacijo. Na osnovi preverbe bi aplikacija odreagirala po enem izmed predvidenih scenarijev, ki bi vodili k javljanju ene izmed napak ali pa k uspešni rezervaciji artikla.

Slika 1

Shema delovanja e-bazarja, kot je to zaznal obiskovalec



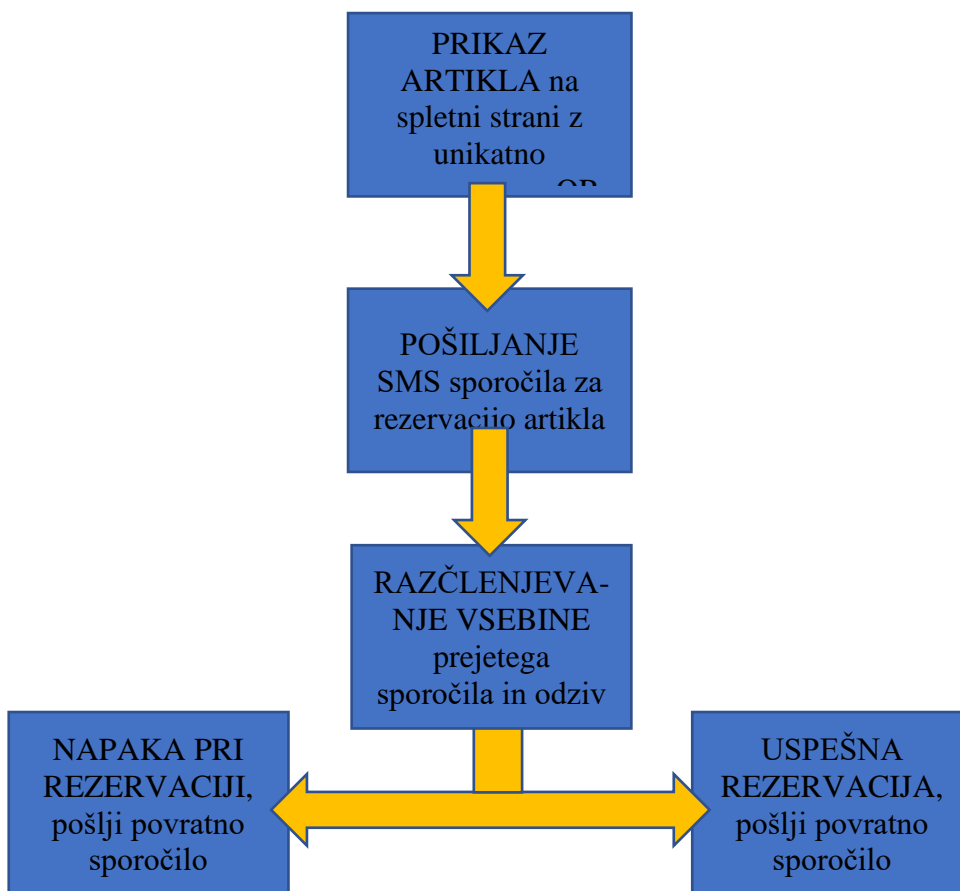
Slika 1 prikazuje cikel rezervacije artikla, kakor je proces doživel obiskovalec e-bazarja, ko je poskusil rezervirati izbran artikel.

3. Implementacija rešitve

Kompletna rešitev je bila sestavljena iz več modulov. Vsak izmed teh je skrbel za enega izmed ključnih korakov v procesu prikaza in rezervacije.

Slika 2

Shema principa delovanja e-bazarja po posameznih korakih



Slika 2 prikazuje shemo delovanja e-bazarja po posameznih korakih, od postavitve artikla na ogled na začetku rezervacijskega cikla pa vse do uspešne rezervacije oziroma zavrnitve rezervacije izbranega artikla, kakor se je cikel izvedel ob poskusu rezervacije.

4. Spletna stran kot vhodni vmesnik

Šolska spletna stran je bila medij, na katerem so bili artikli predstavljeni. Stran je, tako kot večina šolskih spletnih strani, postavljena na Arnesovi Wordpress rešitvi. Znano je, da gre pri poganjanju spletne strani na Arnesovi Wordpress rešitvi za omejen sistem, ki upravljalcu onemogoča številne funkcije, ki so prisotne v »odprti« verziji Wordpressa. Zato je bilo odločeno, da bo znotraj namenske spletne strani vkomponiran le okvir (iframe), v katerem se bodo prikazovali vsi podatki, potrebni za predstavitev artiklov, sama aplikacija pa bo tekla na ločenem namenskem strežniku. Vsak artikel je bil predstavljen s fotografijo, v odvisnosti od naprave, na kateri se je prikazoval e-bazar, pa je bil artikel še opremljen z aktivno bližnjico ali pa QR kodo. Natančneje, če se je e-bazar prikazoval na pametnem mobilnem telefonu, je bližnjica ob predstavitveni sliki artikla pognala aplikacijo za pošiljanje kratkih sporočil (sms) na mobilnem telefonu, v primeru, da pa se je e-bazar prikazoval na tablici ali namiznem računalniku, pa je bil artikel opremljen z unikatno QR kodo. Na osnovi ločljivosti ekrana in s pomočjo CSS Media Queries je bilo ugotovljeno, ali se spletna stran prikazuje na mobilnem telefonu, na tablici, ali na namiznem računalniku in temu se je prilagodilo izpis.

Ponudba artiklov za e-bazar se je, kot je bilo že prej omenjeno, prikazovala znotraj iframa. Podatki, ki so se tu prikazovali, so bili: številka artikla, slika artikla in QR koda artikla oziroma samodejno generirana povezava za rezervacijo. Če je bil artikel po osvežitvi v bazi označen z rezervirano, se ob naslednji osvežitvi iframa ni več pojavil na izpisu (verzija 2020) oziroma se je ob njem izpisala namesto QR kode beseda »rezervirano« (verzija 2021). Iframe se je osveževal na vsakih 10 sekund. Tako je bilo doseženo, da so bili podatki na spletni strani stari največ 10 sekund, kar je v veliki meri izločilo možnost konfliktno situacije, ko bi isti artikel v intervalu osveževanja rezervirali dve osebi hkrati.

Kot je navedeno v delu *Uporabniška programska oprema* (Artač M., Batagelj B., Jogan M., Kverh B., Kranjec Ž., Mele K., Peer P., Solina F. in Peternel M. 2004), »pri uporabniški programski opremi ne moremo mimo uporabnika, saj je ta končni razsodnik kakovosti«. Zato je bila uporabniškemu vmesniku namenjena posebna pozornost.

4.1. Prikaz e-bazarja na različnih napravah

Spletna stran je ob nalaganju prepoznala, ali se nalaga na namiznem računalniku oziroma tablici ali na mobilniku in temu primerno je prilagodila izgled in uporabnost. Če je spletna stran prepoznala, da se prikazuje na mobilnem telefonu, je prikaz vseboval slike artiklov in aktivne povezave, kot prikazuje slika 3.

Slika 3

Prikaz ponudbe, kot jo je videl obiskovalec preko ekrana pametnega mobilnega telefona

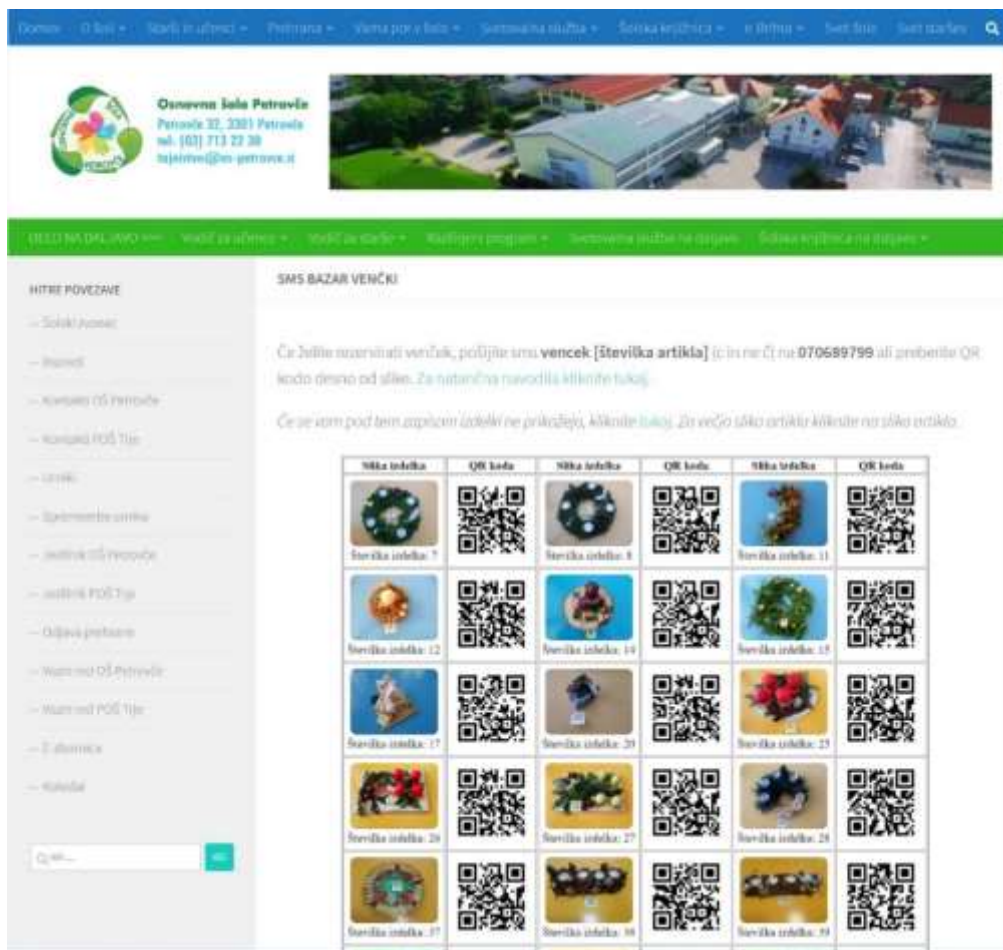


S klikom na besedo »Rezerviraj!« se je sprožila na mobilnem telefonu aplikacija za pošiljanje kratkih sporočil, v kateri se je prikazala generirana vsebina sporočila. Tako je bilo doseženo, da se v veliki meri izognemo možnosti, da uporabnik naredi napako pri tipkanju kratkega sporočila. Vsebina sporočila je bila sestavljena iz ključne besede in zaporedne številke artikla, za številko prejemnika sporočila pa se je vpisala namenska številka za sprejemanje kratkih sporočil za potrebe e-bazarja.

Če je spletna stran prepoznala, da se prikazuje na tablici ali prenosnem računalniku, se je ob sliki zraven vsakega nerezerviranega artikla pokazala unikatna QR koda, kot prikazuje slika 4.

Slika 4

Prikaz ponudbe s QR kodo, kot jo je videl obiskovalec preko ekrana računalnika ali tablice



Ko je obiskovalec prebral QR kodo s fotoaparatom na mobilnem telefonu, je lahko sprožil aplikacijo za pošiljanje kratkih sporočil, kar je samodejno generirano sporočilo opremljeno s ključno besedo artikla, zaporedno številko artikla, številko prejemnika kratkega sporočila in vso vsebino prikazala v aplikaciji za pošiljanje kratkih sporočil.

5. Strežnik za e-bazar

Strežnik za e-bazar je bil sestavljen iz več modulov. Ti so skrbeli za naslednja opravila: sprejem kratkega sporočila, preverjanje in vpisovanje podatkov v bazo, zajemanje osveženih podatkov, generiranje kratkega sporočila in pošiljanje kratkega sporočila pošiljatelju.

5.1 Sprejem kratkega sporočila

Ko je obiskovalec poslal samodejno generirano besedilo na predvideno telefonsko številko, ga je sprejel sprejemnik sporočil, kar je pametni telefon, priključen na električno omrežje, povezan na mobilno omrežje in strežnik. Ta telefon ima pravzaprav dvojno vlogo, in sicer: sprejemanje predpripravljenih kratkih sporočil na začetku in pošiljanje odgovora na koncu procesa rezervacije artikla. Ko je sprejemnik sprejel kratko sporočilo, ga je poslal na strežnik, na katerem se je nahajal razčlenjevalnik, ki je iz prejetega kratkega sporočila razbral ključne informacije.

5.2 Obdelava sporočila

Prejeto sporočilo je bilo sestavljeno po vzorcu:

»KljučnaBeseda ŠtevilkaArtikla«.

Razčlenjevalnik je iz kratkega sporočila razbral ključno besedo, zaporedno številko izdelka in telefonsko številko osebe, ki je rezervirala izdelek. Na osnovi prejetih podatkov je najprej preveril, ali se prejeto sporočilo nanaša na artikle v ponudbi, v nadaljevanju pa, ali je ta izdelek še prost in koliko artiklov je ta telefonska številka že rezervirala. Ugotavljanje kategorije izdelkov je bilo zasnovano karseda preprosto, saj se je na osnovi zaporedne številke artikla ugotovilo kategorijo izdelkov po enostavnem ključu »od do«. Tako so bili npr. venčki v številskem razponu od 100 do 199, vizitke od 200 do 299 itd. Ko je bil v bazi najden izdelek, je bil preverjen njegov status rezervacije. Tako je bilo pridobljenih dovolj informacij za reakcijo po enem izmed scenarijev:

- artikel je v bazi in ni rezerviran,
- artikel je v bazi in je rezerviran,
- artikla ni v bazi,
- napačna ključna beseda,
- preseženo maksimalno število rezervacij.

Najbolj zaželen je bil prvi scenarij, tj. da je artikel v bazi in ni rezerviran, saj je le-ta vodil k uspešni realizaciji rezervacije. V tem primeru je bil status artikla prestavljen na rezervirano, generirano in odposlano je bilo povratno sporočilo z vsebino:

»Artikel številka xxxx je rezerviran za vas!

Hvala, OŠ Petrovče«,

pri čemer je zapis xxxx predstavljal identifikacijsko številko artikla.

Vsi ostali scenariji so bili posledica ene izmed pričakovanih napak. Scenarij »artikel je v bazi in je rezerviran« je bil zelo redek in je nastopil, če sta v času med oddajo kratkega sporočila in osvežitvijo statusa izbranega artikla, torej največ 10 sekund, prišli na strežnik dve sporočili, ki sta obe želeli rezervirati isti artikel. Sistem je po metodi »prvo prejeto sporočilo, prvo rezervira artikel« odgovorilo s potrditvijo rezervacije oziroma napako, če je artikel že bil rezerviran.

Scenarij »artikla ni v bazi« je bil varovalka, če je uporabnik sam natipkal kratko sporočilo. Pri tem je lahko prišlo do napake – npr. napačna ključna beseda ali pa, da je natipkal neobstoječo zaporedno številko artikla. V obeh primerih je sistem odgovoril s sporočilom, da takšen artikel ne obstaja.

Scenarij »preseženo največje dovoljeno število rezervacij« je bil varovalka, da ne bi kdo sabotiral e-bazarja na način, da bi rezerviral vse artikle iz kakšne anonimne številke. Največje možno število rezervacij na posamezno telefonsko številko je bilo zato omejeno na pet artiklov.

Na osnovi scenarijev je bilo generirano povratno sporočilo in poslano na številko mobilnega telefona, s katere je bilo prejeto prvotno sporočilo. Ko je bilo sporočilo odposlano, je bil cikel poskusa rezervacije artikla zaključen po enem izmed prej predvidenih scenarijev.

6. Prevzem artiklov

Zadnji korak e-bazarja je bila predaja artiklov, ki se je zgodila fizično. V ta namen je bil razvit modul za predajo. To je bila v bistvu preprosta spletna stran, ki je prikazovala podatke o posameznih rezervacijah in z možnostjo iskanja po telefonski številki ali po zaporedni številki artikla. Ob

prevzemu je prevzemajoča oseba pokazala prejeto sms, ki ga je dobila ob uspešni rezervaciji. Ko je bil artikel fizično prevzet, mu je izdajatelj spremenil status na prevzeto. Sprememba statusa je sprožila postopek samodejnega pošiljanja kratkega zahvalnega sporočila na mobilno številko, s katere je bil artikel rezerviran. S predajo je bil krog od ponudbe artikla na spletni preko rezervacije s kratkim sporočilom do predaje zaključen.

7. Promocija e-bazarja

Poseben izziv je bil, kako privabiti čim več obiskovalcev, da obiščejo e-bazar. V pomoč nam je bil članek 7 zlatih pravil marketinga (Ahačič M. 2017), v katerem so navedene preproste, učinkovite in poceni marketinške aktivnosti. Ravnateljica je preko eAsistenta obveščala in spodbujala starše otrok k obisku e-bazarja. Ker to početje ni smelo biti preveč vsiljivo, so bili ti pozivi, razen prvega povabila, vključeni v redno komunikacijo s starši oziroma skrbniki. Drugi kanal, ki je bil uporabljen, je bil Facebook. Na šolski Facebook strani so bila sistematično na vsakih nekaj dni objavljena promocijska sporočila, ki so jih potem učitelji in ostali obiskovalci delili naprej, s čimer so bili doseženi ciljni obiskovalci v bližnji in malo manj bližnji okolici šole. Za potrebe promocije je bila uporabljena tudi uradna šolska spletna stran, na kateri pa so se poleg promocijskih objav v zvezi z e-bazarjem nahajala tudi navodila uporabnikom, kako rezervirati in prevzeti izbran artikel.

8. Zaključek

E-bazar je rešitev, ki je bila razvita v zelo kratkem času po sili razmer. Primarni cilj, da je bazar izpeljan na daljavo, in to na varen in učinkovit način, z minimalnimi stroški, je bil dosežen. V praksi pa je bil proces od rezervacije do predaje artikla zaradi same fizične predaje izveden pravzaprav v »kombiniranem načinu«, kakor je to poimenoval v delu Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij (Zakrajšek, S. 2016). Kljub omejitvam, ki so jih postavile epidemiološke razmere, je bil šolski sklad uspešno napolnjen s sredstvi v obsegu, ki je bil povsem primerljiv izkupiškem klasičnih izvedb bazarjev prejšnjih let. Rešitev se je izkazala za tako uspešno, da je bil tudi bazar 2021 izpeljan v »e-obliki«. Tokrat je bila rešitev deležna nekaterih manjših popravkov v smislu sortiranja artiklov in izdelave pogledov tako, da so bili artikli združeni po razredih. Na osnovi analize, povpraševanja in povratnih informacijah je bilo analizirano, ali so imeli obiskovalci kakšne težave z rezervacijami. Tovrstnih težav ni bilo zaznati, je pa bilo ugotovljeno, da je bilo prejetih kar nekaj odgovorov na povratna kratka sporočila, v katerih so se obiskovalci zahvaljevali in pohvalili izvedbo. V bodoče, če bodo razmere to dopuščale, je seveda želja izpeljati bazarje na klasičen način, saj preko ekranov in na daljavo ni moč začititi pristnega prazničnega utripa, bo pa rešitev tudi v bodoče uporabljena, in sicer kot vzporedna ali pa dodatna možnost, kako ponuditi izdelke tudi tistim, ki bazarja iz takšnih ali drugačnih razlogov ne bodo mogli obiskati.

9. Literatura

Ahačič M. (2017). *7 zlatih pravil marketinga*. Pridobljeno s <https://mladipodjetnik.si/podjetniskikoticek/marketing/7-zlatih-pravil-marketinga>.

Artač M., Batagelj B., Jogan M., Kverh B., Kranjec Ž., Mele K., Peer P., Solina F. in Peternel M. (2004). *Uporabniška programska oprema*. Ljubljana: Fakulteta za računalništvo in informatiko

Kreuh N., in Brečko B. (2011). *Izhodišča standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/E-solstvoizhodisca/>.

Rupnik Vec T., Slivar B., Zupanc Grom R., Deutsch T., Ivanuš Grmek M., Mithans M. idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf.

Zakrajšek, S. (2016). *Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij*. Ljubljana: Biteks.

Kratka predstavitev avtorja

Dejan Košenina je profesor računalništva z matematiko. Na Osnovni šoli Petrovče poučuje matematiko, izbirne predmete računalništva, je mentor mladim tekmovalcem na tekmovanjih s področja računalništva in mentor študentom, ki se izobražujejo na področju računalništva. Poleg pedagoškega dela opravlja na šoli tudi delo organizatorja informacijskih dejavnosti in vodi projekte s področja računalništva in informatike.

Spodbude in izzivi za razredništvo iz časa pouka na daljavo

The Challenges of Being a Class Teacher in Times of Remote Learning and the Inspiration We can Draw from it

Darinka Marc

Gimnazija Poljane
darinka.marc@gimnazija-poljane.com

Povzetek

V času pouka na daljavo je bilo tudi delo razrednika v marsičem drugačno, intenzivnejše in še bolj potrebno. Prispevek najprej na način študije primera kratko oriše in primerja razredništvo v treh zaporednih šolskih letih, ko so bili slovenski šolarji zaradi epidemije v različnem obsegu in načinih deležni pouka na daljavo. Razrednik je imel v tem času še bolj kot običajno ključno vlogo pri povezovanju in spodbujanju dijakov, kar je nedvomno prispevalo k preprečevanju socialne izoliranosti in morebitnih psiholoških posledic izolacije na odraščajočo mladino. Prispevek razčlenjuje izzive, s katerimi so se verjetno soočali tudi drugi učitelji razredniki, predvsem pa izpostavlja tiste izkušnje in ugotovitve, ki so lahko spodbuda za delo razrednika tudi v postkovidnem času.

Ključne besede: delo razrednika, pouk na daljavo, preprečevanje socialne izoliranosti, preventivno delovanje, razrednikove vloge, razredništvo, vzgojne naloge šole.

Abstract

During the period of the pandemic-caused remote learning, the work of class teachers changed significantly. It became more intense and even more important. This article briefly examines and compares the role of the class teacher during the three-year period when students had to attend lessons on-line to various degrees. During this time, the class teacher's role became all the more important in motivating students and encouraging social connections. The class teacher has therefore undoubtedly helped curb social isolation and its potential consequences on our youth. This article analyses and addresses the challenges that the majority of class teachers had to face, especially focusing on those examples that we can learn and draw inspiration from in the post-pandemic era.

Keywords: educational role of schools, prevention of social isolation, preventative measures, remote learning, role of the class teacher, responsibilities of class teachers.

1. Uvod

S septembrom 2022 smo vstopili v že četrto šolsko leto, ki ga bo, sicer upajmo, da v manjši meri, zaznamovala bolezen Covid-19, ki jo povzroča koronavirus (SARS-CoV-2). V minulih treh letih so bili tudi slovenski dijaki zaradi ukrepov, s katerimi so pristojni poskušali epidemijo obvladovati, v različnem obsegu in na različne načine deležni šolanja na daljavo. V tem času je bilo spremenjeno tudi delo razrednika.

Delo razrednika najprej opredeljuje ZOFVI, ki v svojem 63. členu navaja: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.«

Razrednikove temeljne vloge večina slovenskih avtorjev, ki proučujejo razredništvo, deli na organizacijske, administrativne in pedagoške (Bregar, 2013). V Beli knjigi (2011) je poudarjena predvsem razrednikova koordinacijska naloga, saj naj bi razrednik sistematično in koordinirano spremljal odgovorno sodelovanje učencev pri pouku, pri uresničevanju šolskih pravil in reda ter odnosov med učenci oziroma med učenci in učitelji.

Natančnejšo razčlenitev razrednikovih vlog, ki jo povzeman v Preglednici 1, podajajo Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005).

Preglednica 1

Razčlenitev razrednikovih vlog po Programskih smernicah (2005)

1. POVEZOVALNA VLOGA	Razrednik vodi oddelčni učiteljski zbor in povezuje oddelčno skupnost z ostalimi sistemi na šoli in izven nje, še posebej skrbi za povezanost šole kot institucije z učenci in starši.
2. VZGOJNA VLOGA	Razrednik omogoča (načrtuje in organizira) situacije, v katerih učenci prevzemajo soodgovornost za življenje v oddelčni skupnosti ter odgovornost za svoja ravnanja in odločitve, spodbuja razvijanje čuta za sočloveka, razvoj temeljnih človeških vrednot, oblikovanje zrele, samostojne osebnosti, ki ravna po ponotranjenih etičnih načelih.
3. ANIMATORSKA VLOGA	Razrednik spodbuja, motivira, aktivira učence in učitelje, da lahko uveljavijo in razvijajo svoje darove, sposobnosti in zamisli; omogoča, da posamezniki prevzemajo svoj del odgovornosti za življenje skupnosti.
4. NAČRTOVALSKA VLOGA	Razrednik skupaj z ostalimi člani načrtuje in evalvira delo in življenje oddelčne skupnosti.
5. POSREDOVALNA VLOGA	Razrednik pomaga vsem vpletenim pri reševanju problemskih situacij, ki nastajajo med učenci, med učenci in učitelji ipd., poskrbi, da proces reševanja poteka konstruktivno.
6. INFORMATIVNA VLOGA	Razrednik posreduje informacije učencem, staršem in ostalim članom učiteljskega zbora.
7. ADMINISTRATIVNA VLOGA	Razrednik ureja dokumentacijo, skrbi za zakonitost postopkov, zapisnike, evidence, piše spričevala ipd.

Pod tem podrobnim opisom razrednikovih vlog je izpostavljeno, naj se razrednik predvsem prilagaja vsakokratni situaciji v oddelčni skupnosti, njenim potrebam in izzivom. Tudi iz zapisanega gre sklepati, da razrednikovih vlog ne opredeljujeta le zakonodaja in strokovna literatura, temveč predvsem razrednik sam v vsakokratni situaciji. Kako je torej razredništvo potekalo v času pouka na daljavo?

Prvo zaprtje šol je potekalo od 13. marca 2020 do konca šolskega leta 2020, le četrtošolci so se v šole pod posebnimi pogoji zaradi priprav na maturo lahko vrnili v tretjem tednu maja 2020.

Zaprtje šol je zaznamovalo tudi naslednje šolsko leto, in sicer so bili dijaki v šolskem letu 2020/21 v šoli do 19. oktobra, ko je bil ponovno vzpostavljen pouk na daljavo oziroma vpeljan tako imenovani model C. Delo na daljavo je potekalo do sredine februarja 2021.

V tretjem šolskem letu (2021/2022) popolnega zaprtja šol večinoma ni bilo, so pa po odlokih NIJZ bili v karanteno oziroma samoizolacijo napoteni posamezni oddelki, nekateri tudi po večkrat.

2. Razredništvo v času prvega zaprtja šol v šolskem letu 2019/2020

2.1 Oris situacije

Pandemija nove koronavirusne bolezni je bila v Sloveniji uradno razglašena 12. marca 2020. Že naslednji dan je po sklepu ravnatelja naše šole večina dijakov ostala doma, vzpostavljen je bil pouk na daljavo, ki je prvenstveno tekkel prek spletnih učilnic. Čeprav je bilo delo s spletnimi učilnicami na naši šoli uveljavljeno že prej kot podporna oblika pouku v živo, je bilo ob vzpostavitvi dela na daljavo negotovosti veliko. Vsi razmisleki so se dotikali predvsem vprašanja, kako naj učitelji dijakom pri samostojnem delu čim bolj pomagamo. Učno gradivo, oddano v spletne učilnice, so tako sestavljala posneta predavanja, posebej oblikovani učni listi, navodila za samostojno delo s pomočjo delovnih zvezkov, predvsem pa veliko komunikacije, v kateri smo učitelji najprej preverjali, ali imajo vsi dijaki tehnične možnosti za takšno delo, potem pa tudi, ali so dovolj motivirani in zavzeti za sprotno in čim učinkovitejše delo. In tu se je pokazalo, da je vloga razrednika ključna.

Razrednikova vloga je bila torej najprej povezovalna, informativna in posredovalna. Sama sem se odločila že v prvem tednu za razredno uro, ki je potekala kot videokonferenca v živo. Uporabila sem možnost, ki jo ponuja sistem Moodle, to je orodje, imenovano BBB (Big Blue Button). Konferenco sem napovedala v spletni učilnici, nanjo se niso odzvali vsi dijaki takratnega razreda, najbolj pa se spomnim zadovoljnih in hkrati presenečenih obrazov, ko smo se prek računalniških zaslonov z vsemi tehničnimi motnjami le zagledali. Nekateri dijaki povezave niso mogli vzpostaviti, drugi so srečanje zamudili, večina pa je razumela, da je to v obstoječi situaciji najučinkovitejši način za posredovanje nujnih informacij in predvsem pogovor o novonastalih razmerah, ki so presenetile vse. V pogovoru, ki je trajal precej dlje kot 45 minut, se je izrekel vsak. Zanimalo me je, kako so se znašli pri delu na daljavo, ali imajo tehnične in druge možnosti za delo, ali nalogam lahko sledijo, je teh premalo ali preveč ... Vzdušje je bilo kar malo kaotično. Nekateri dijaki takrat sploh še niso dojeli, da se je pouk preprosto prenesel v drugo obliko, zdelo se jim je, da so na nenačrtovanih in s šolskim koledarjem nenapovedanih počitnicah. Večina je jasno izražala skrb in negotovost zaradi napredujoče epidemije, bolj kot da bi jih skrbelo, kaj bo z njihovim izobraževanjem.

Že v naslednjem koraku je bilo potrebno vzpostaviti jasno vzgojno nalogo: dijakom je bilo naročeno, naj se ves čas trudijo za čim doslednejšo komunikacijo z učitelji, zlasti takrat, ko imajo vtis, da je učitelj kaj spregledal ali pa pri čem morda ni najbolj spreten. Poudarila sem, da je zaželeno, da so dijaki čim bolj proaktivni, naj predlagajo metode dela, načine, na katere bi sami najlaže prišli do posameznih učnih ciljev. Tako se je v razredu samodejno vzpostavil občutek soodgovornosti za delo v nepredvidenih okoliščinah. Kolegom učiteljem sem po razredni uri napisala pismo, v katerem sem povzela vsebino razredne ure in izpostavila navodilo, naj morebitne zadrege ali nesporazume dijaki najprej v spoštljivi in konstruktivni komunikaciji skušajo rešiti z učiteljem samim. Kar nekaj učiteljev se je odzvalo s komentarjem, da jim je odzivnost dijakov ugajala in jim bila v veliko pomoč ter spodbudo.

2.2 Analiza razrednikovega dela

Iz orisa je razpoznavno, da je prva, to je povezovalna vloga razrednika takoj vzpostavila tudi preostale. Izkazalo se je, da je bila središčna skozi ves čas prve karantene, kar je razpoznalo tudi vodstvo šole.

Po razpravi v razvojni skupini, ta je na naši šoli posvetovalni organ ravnatelja, je bilo določeno, da se v prilagojeni urnik vsak teden na koncu, torej v petek zadnjo uro, umesti tudi razredna ura, ki lahko poteka kot videokonferenca ali kako drugače. V 12 tednih sem sama tako opravila 12

videorazrednih ur. V razredu smo se dogovorili, da je razredna ura obvezna za vse, kljub temu pa se je zgodilo, da se je kdo ni uspel udeležiti. Takrat je lahko napisal t. i. prosti spis, elektronsko sporočilo, v katerem je kratko povzel svoj delovni teden in izpostavil kaj drugega, kar je želel. Če kdo tega ni opravil, sem ga poklicala po telefonu.

Razredne ure so skupaj s podporno komunikacijo omočile redne stike, podporne pogovore in sprotno razreševanje zadreg, v največ primerih povezanih z ocenjevanjem na daljavo. Slednje so se namnožile predvsem proti koncu šolskega leta, ko je postalo jasno, da bodo ocene tudi zaključene na daljavo. To je bilo pričakovano.

Nepričakovano pa je bilo, da sem kot razredničarka v teh 12 tednih lahko uresničila tudi svojo animatorsko vlogo. Skozi 12 tednov se je moje vprašanje ponavljalo: »Vsak naj pove, kakšen delovni teden je za njim, kako mu gre delo na daljavo za posamezne predmete, potem pa naj doda, kako preživlja karanteno, kaj še počne.«

Spodnje gradivo (Slika 1-6) ilustrira nekaj od tega, kar je gotovo nastalo tudi po spodbudah v razredni skupnosti.

Slika 1-6

Izdelki dijakov in profesorice v karanteni



Gašper je spekel kruh.



Znova obujeni Sarin hobi.



Potica iz karantene.



Eden od razrednih seznamov knjig in filmov



Zdrav obrok?



Tudi Cankar je v karanteni.

Marc, D. (2020). Izdelki iz karantene. 3.F (zaprta skupina Facebooka, namenjena dodatni komunikaciji z dijakinjami in dijaki.)

Dijakinje in dijaki mojega takrat 3. letnika se v šolo v živo kot razred takrat niso vrnili k pouku, prišli so le po spričevala. Za nekatere izmed njih je bilo v šoli organizirano dodatno ocenjevanje v živo za zviševanje ali popravljanje ocen.

3. Razredništvo v šolskem letu 2020/21 – delo na daljavo, nato pouk po t. i. modelu C

3.1 Oris situacije

Novo šolsko leto se je začelo v času napredujoče epidemije, torej z vednostjo, da prihaja nov val okužb. Sprva v šolah maske niso bile obvezne, nato smo jih pravzaprav zelo hitro uvedli pri pouku ves čas. Kar pa epidemije žal ni ustavilo.

V tednu pred začetkom jesenskih počitnic je bil znova uveden pouk na daljavo. Kot je vidno tudi na Sliki 7, so se dijaki srednjih šol na daljavo šolali od 19. 10. 2020 do 15. 2. 2021, nato pa je bila uveljavljena izjema za dijake zaključnih letnikov; preostali dijaki pa so se po modelu C, to je v izmenah na dva tedna, izmenično izobraževali na daljavo do 17. 5. 2021 – to je 17 tednov pouka na daljavo in 10 tednov pouka po modelu C. Vse izobraževalne ustanove so bile zaprte še dva spomladanska tedna, ko so v naši državi pristojni epidemijo skušali zajezi še z enim popolnim zaprtjem, to je bilo v prvih dveh tednih aprila 2021.

Slika 7

Trajanje zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov in tedni pouka na daljavo v šolskem letu 2020/21

	Oktober 2020	November 2020	December 2020	Januar 2021	Februar 2021	Marec 2021	April 2021	Maj 2021
Vrtci		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14					15 16	
OŠ 1.–3. r		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14					15 16	
OŠ 4.–9. r		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17					18 19	
SŠ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17				1 2 3 4 5 6		18 19 7 8 8 10	
SŠ zaklj. letniki	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17						18 19	

Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2021). *Šolsko leto 2020/21 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom -19 : Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila_2021-22.pdf

Sama sem bila v tem šolskem letu razredničarka gimnazijcev – četrtošolcev. V pouk na daljavo smo tokrat vstopili bolj pripravljeni, pouk na naši šoli se je praktično takoj s pomočjo videokonferenčnega okolja Zoom preselil na splet. Dijakinje in dijaki so tožili zaradi skoraj nepretrgane priključenosti na zaslone, zato smo nekaj dela še vedno načrtovali prek spletnih učilnic. V obliki videokonferenc so potekale tudi razredne ure, na katerih se ni bilo več treba toliko ukvarjati z ohranjanjem stikov in spodbujanjem medsebojne pomoči, to je namreč delovalo. V ospredje so stopile najrazličnejše osebne stiske, ki so bile povezane z učenjem, pa tudi s sprejemanjem novonastale situacije in znajdenjem v njej. V novi realnosti, ki pa ni bila normalnost, je bilo potrebno najti poti do izpolnitve učnih ciljev, se odločiti za nadaljnjo študijsko pot in predvsem v omejujočih razmerah živeti mladost, ki so jo aktualne razmere kar močno obremenile.

3.2 Analiza razrednikovega dela

V prvi karanteni prevladujoči povezovalna in vzgojna naloga razrednika sta se umaknili animatorski in načrtovalni. Večino razrednih ur smo tako posvetili pogovorom o počutju dijakinj in dijakov, o njihovih načrtih, reševanju stisk. Kronološki potek in nabor tem, delno pa tudi način njihove izpeljave so razpoznavni iz Preglednice 2, ki je narejena po dnevniku eAsistent.

Preglednica 2

Vsebina razrednih ur v času pouka na daljavo

Zap. št. razredne ure	Datum	Vsebina	Opis izvedbe in opombe
7. RU	16. 10. 2020	Navodila za pouk na daljavo	Pogovor
8.	23. 10. 2020	Kako smo se znašli pri delu na daljavo	Pogovor
9.	6. 11. 2020	O delu na daljavo, dogovor o temah prihodnjih razrednih ur ¹³	Pogovor + osebni razmislek
10.	13. 11. 2020	Spopadanje s stresom – uro pripravila dijakinja I. O.	Pogovor ob iztočnicah: 1. Izkušnje z različnimi načini premagovanja stresa 2. Kako »polniti« - imeti poletje že med šolskim letom 3. Preokviriti problem – pogledati z drugega zornega kota 4. Spremeniti rutino? 5. Kako dobro izkoristit čas?
11.	20. 11. 2020	Večplastnost odnosa oče – sin – uro je pripravila dijakinja S. O.	Ogled kratkega animiranega filma Negative Space, pogovor + individualni pogovori razredničarke z dijaki v popoldanskem času
12.	27. 11. 2020	O zapletih pri pouku na daljavo	O pouka ANG na Zoomu
13.	4. 12. 2020	Kako uporabljati socialna omrežja – uro je pripravila dijakinja N. B.	Pogovor po ogledu dokumentarnega filma The Social Dilemma
14.	11. 12. 2020	O zapletih pri pouku na daljavo	Doooooooooogo sedenje pred zasloni, upoštevanje odmorov!!!
15.	18. 12. 2020	Tekoče zadeve	Kako se pogovarjati z učitelji + priprava sredinega razrednega praznovanja (vsak pripravi zanimiv odlomek, pojasni izbiro)
16.	8. 1. 2021	Besedotvorje	Vračamo uro SLO.
17.	15. 1. 2021	Tekoče zadeve	Pregled ocen in nagovor ...
18.	22. 1. 2021	Rasizem in druge nestrpnosti – podobe našega sveta – uro pripravila dijakinja N. G.	Pogovor po ogledu filma 13.
19.	29. 1. 2021	Analiza učnega uspeha v prvem redovalnem obdobju	+ pogovor o posebnostih dela na daljavo, spet – samostojnost, samoiniciativnost ...
20.	5. 2. 2021	Študijske izbire dijakov	Vsak o svoji odločitvi, kako se pripraviti na informativni dan na daljavo, kaj vprašati
21.	19. 2. 2021	Študijske izbire dijakov	Skupni del: o publikaciji Gaudeamus in slovesu maturantov + individualni pogovori, po informativnem dnevu

¹³ V preglednici so razredne ure iz časa pouka na daljavo zapisane v odebeljenem tisku. Vse so bile izpeljane v videokonferenčnem okolju Zoom.

22.	5. 3. 2021	Šolska svetovalka o vpisu v visokošolske zavode	Rokovnik vpisa in posebnosti
23.	12. 3. 2021	Ideje za predstavitev razreda v zborniku Gaudeamus	Pogovor
24.	19. 3. 2021	O uprizoritvi Vojnovičeve Fige – uro sta pripravila dijaka J. A. Š. in I. O.	Vtisi in pogovor
25.	26. 3. 2021	Učenje doma	Zaradi odsotnosti razredničarke.
26.	2. 4. 2021	Pogovor o vnovičnem delu na daljavo in dogovor za zbornik Gaudeamus	Pripravljene na samotestiranje?
27.	9. 4. 2021	Pregled ocen in neopravljenih obveznosti	Spodbuda za finale ...
28.	16. 4. 2021	Individualni pogovori	
29.	23. 4. 2021	Občutek varnosti	Pogovor Iztočnica: Kaj lahko vsak stori v sedanjih razmerah? Zase in za druge?

Razredne ure so se mnogokrat izkazale za prekratke. Z nekaterimi dijakinjami in dijaki sem se dogovorila za dodatne Zoom-pogovore v popoldanskem času, po pouku. Mnogi pogovori so bili povezani z različnimi tudi destruktivnimi čustvenimi stanji dijakov, od začasnega pomanjkanja motivacije za delo do skoraj popolnega občutka nesmisla. V nekaj primerih sem se povezala s starši in svetovalno službo, tako da smo v takšnih situacijah skušali delovati poenoteno. Ena dijakinja (tudi zaradi navedenih razlogov) ni zmogla opraviti vseh šolskih obveznosti. Pandemija je vplivala na duševno zdravje in blagostanje vseh, tudi mladostnikov, na kar so opozarjali mediji in kasnejše raziskave, nekatere objavljene v zborniku Javno zdravje in COVID-19 (2021).

Potrdilo se je, kar izpostavljajo tudi drugi avtorji (npr. Ažman, 2012), da se mora razrednik pri svojem delu zlasti odzivati na vsakokratno situacijo. Nekateri dijaki so iskali pomoč v svetovalni službi in tudi zunaj nje. S šolsko svetovalko sva sodelovali tudi na temo vpisa, dijakom je predstavila rokovnik za vpis v nadaljnji študij.

Po drugi strani so moji tedanji dijaki glasno izražali tudi željo, da bi na razrednih urah obravnavali teme, ki niso bile neposredno povezane z epidemijo. Kot je razvidno iz Preglednice 3, smo, čeprav na daljavo, vseeno razpravljali o drugih za mladostnika zanimivih temah, se medsebojno osveščali in rasli, kar je bil dokaz, da je razrednik vsaj v višjih letnikih gotovo nujno tudi spodbujevalec osebne rasti dijakov, kar v opisu zajame t. i. animatorska vloga. Osebnostno zorenje se zlasti v gimnazijskih letih, ko se mladostnik formira kot osebnost, lahko dogaja skokovito, zaradi česar mladostniki potrebujejo oporo odraslih.

Za ilustracijo dodajam dve sliki, pravzaprav izreza iz že omenjenega dnevnika eAsistent. Kažeta, kako se je leto, v katerem je bilo izpeljanih 33 razrednih ur, od tega 14 na daljavo, začelo in kako končalo.

Slika 8

Vsebina razrednih ur na začetku in koncu šolskega leta – V ŽIVO (izrez iz eAsistent, Gimnazija Poljane, 2020/21)

<p>7. Navodilo za pouk na daljavo Realizirana: 16. 10. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Ni opisa.</p> <p>6. Reševanje ankete NIJZ Realizirana: 9. 10. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Jasna Plahuta in Darinka Marc, v obeh računalniških učilnicah.</p> <p>5. Teme za razredne ure Realizirana: 2. 10. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Nabor predlogov in diskusija.</p> <p>4. Veselje in sreča Realizirana: 25. 9. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Pogovor in osebni premislek.</p> <p>3. Kaj lahko sam(-a) storim za skupnost v sedanjih razmerah? Realizirana: 18. 9. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Pogovor ob izločnicah, ki so se že oblikovale v razredu.</p> <p>2. Kaj lahko sam(-a) storim za skupnost v sedanjih razmerah? Realizirana: 11. 9. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Pogovor ob izločnicah, ki so se že oblikovale v razredu.</p> <p>1. Pouk v 4. letniku Realizirana: 4. 9. 2020 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Pogovor o poteku izbirnih predmetov, izvolitev predstavnikov razreda.</p> <p>Skupaj realiziranih ur: 33</p>	<p>Realizirana učna snov</p> <p>33. Priprava na matura Realizirana: 28. 5. 2021 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Ni opisa.</p> <p>32. Podelitev spričeval Realizirana: 21. 5. 2021 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Ni opisa.</p> <p>31. Dogovor o programu za podelitev spričeval in roditeljski sestanek Realizirana: 14. 5. 2021 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Ni opisa.</p> <p>30. Dogovor o pouku do konca leta Realizirana: 7. 5. 2021 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Pregled ocen, individualni pogovori.</p> <p>29. Občutek varnosti Realizirana: 23. 4. 2021 - 6. ura Realiziral/a: Marc Darinka Ni opisa.</p>
--	--

4. Razredništvo v šolskem letu 2021/22 – hibridni pouk in občasno delo na daljavo

4.1 Oris situacije

V tretjem zaporednem šolskem letu zaprtja šol (razen izjemoma) ni bilo več, so pa po napotilih NIJZ v samoizolaciji ostajali oddelki, v katerih je kdo zbolel, če so bili še zdravi dijaki potencialno izpostavljeni okužbi. V mojem 1. letniku se je to zgodilo samo enkrat, sicer pa so doma ostajali posamični dijaki, ki smo jim nato omogočili hibridni pouk, torej spremljanje pouka v živo s pomočjo kamere, ki je poskušala čim boljše zajeti dogajanje v razredu.

4.2 Analiza razrednikovega dela

Oddelki so bili v tem šolskem letu le redko popolni, epidemija je zarezala v redno šolsko delo tako, da je bilo treba veliko delati s posamičnimi dijaki. Znova sta se okrepili povezovalna in vzgojna naloga. Dijaki, ki so bili izpostavljeni okužbi in so (ali pa tudi niso) zboleli, so bili iztrgani iz rednega učnega procesa. Nekateri so bili dovolj zreli in samostojni, da so vseeno skušali slediti rednemu tempu šolskega dela. Druge je odsotnost kar ustavila. Vloga razrednika je bila znova povezovalna, kajti takšne dijake je bilo treba spodbuditi za redne stike s sošolci in učitelji. Gotovo je to opažanje povezano tudi z dejstvom, da so bili moji dijaki v tem šolskem letu prvošolci. Stopnica iz osnovne šole v gimnazijo je že v normalnih razmerah lahko za nekatere visoka, v tem času pa je bilo še posebej težko. Nekateri dijaki so se izkazali za neopremljene z veščinami, za katere smo učitelji menili, da so samoumevne. Prve od teh veščin bi bile komunikacijske: težko se jim je bilo pozanimati o domači nalogi, prositi za pomoč, učitelju sporočiti utemeljene razloge za neopravljeno nalogo ... Druge veščine bi kazale na zrelost in odgovornost do dela. Mnogi preprosto

niso našli povezave med usvajanjem znanja in svojim osebnostnim razvojem. Za razrednika je bil to poseben izziv: vedno znova osmišljati učenje, spodbujati lasten trud in opozarjati na globlje, tiste najvišje cilje, ki jih dosegamo z znanjem. Tu sta se prepletli vzgojna in animatorska vloga, saj se tovrstna prizadevanja niso mogla posplošiti na vse dijake v razredu. Najbolj smiselni so bili pogovori s posamičnimi dijakinjami in dijaki, četudi na daljavo.

5. Ugotovitve po treh letih razredništva v spremenjenih razmerah: spodbude in izzivi

Minula tri leta so prinesla potrditev za nujnost razrednikovega dela. V tem se razkrivajo spodbude tudi za delo v bodoče. Razrednik je opravil veliko nalogo in doživel potrditev pri uresničevanju svojih vlog zlasti z naslednjimi nalogami:

- razpoznavanje stisk dijakov, čemur sledi spodbuda za reševanje, po potrebi tudi z vključevanjem svetovalne službe in staršev (posredovalna vloga),
- povezovanje posameznikov v oddelčno skupnost, iskanje prostora za vsakega dijaka oziroma dijakinjo (povezovalna vloga),
- okrepljeno sodelovanje s svetovalno službo in starši (povezovalna vloga),
- skrb za učinkovito šolsko delo navkljub oteženim razmeram (vzgojna vloga),
- spodbujanje in razvijanje čuta za sočloveka, kar pomaga oblikovati temeljne človeške vrednote, ki so podlaga za oblikovanje zrele, samostojne osebnosti (vzgojna vloga),
- prepoznavanje in spodbujanje posameznikovih osebnostnih lastnosti in interesov, kar prinaša občutek sprejetosti in daje možnosti za oblikovanje zrelega, kritičnega in ustvarjalnega mladega človeka (animatorska vloga)
- načrtovanje dejavnosti, ob katerih bi se dijaki osebno razvijali po ponotranjili zgoraj omenjena etična načela (načrtovalska vloga),
- obveščanje o spremenjenih načinih dela, tudi nepredvidenih obveznosti, ki so bile vpeljane, da bi bil šolski prostor čim bolj varen, na primer pogovori o smiselnosti pravilne nošnje mask, samotestiranja v šoli (informativna vloga).

Povezovalna, vzgojna in animatorska vloga razrednika so se izkazale za najbolj vsebinske in celostne. Nujne pa so tudi preostale štiri, brez katerih razrednikovega dela preprosto ne bi bilo, torej načrtovalska, posredovalna, informativna in administrativna.

Izzivi, ki ostajajo:

- Več individualnega dela zahteva več razrednikovega časa. Ali bi bilo smiselno uvesti dodatno razredno uro na teden in jo nameniti pogovorom s posameznimi dijaki? Razrednik mora svoje dijake dobro poznati, kar terja najprej čas.
- Svetovalna služba je na marsikateri šoli preobremenjena. Razredniki bi nujno potrebovali še dodatno podporo in vsebinsko pomoč tako pri kreiranju vsebinskih razrednih ur kot pri delu s posameznimi dijaki. Ti lahko potrebujejo le odraslega, iskrenega in dobronamernega poslušalca, ki jim pomaga razmišljati in iskati smeri v lastnem razvoju. Starši smo včasih preprosto preobremenjeni s svojimi pričakovanji.
- Intervizija – izmenjava izkušenj, idej in podpora med kolegi razredniki ali vsaj oblikovanje timov razrednikov posameznih letnikov, kar letos na naši šoli poskušamo storiti.
- Premislek o vlogi staršev. Nekateri starši se na razrednika (in učitelje) obračajo pre pogosto oziroma se včasih celo vpletajo v pedagoško delo na šoli. Druge je težko pritegniti k sodelovanju. Slednje je nujno, ko ima dijak osebne težave, zaradi katerih potrebuje pomoč odraslih.

6. Zaključek

Delo učitelja razrednika je po aneksu h Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja končno bolje plačano, saj je učitelj razrednik novo delovno mesto. Prispevek ne načinja teme, ali je delo razrednika s to rešitvijo zadostno ovrednoteno. Izpostavlja pa, da je delovno mesto razrednika, zlasti zaradi njegove povezovalne, vzgojne in animatorske vloge, izjemno pomembno za učinkovitost in osmišljenost izobraževanja. Dijak, ki se v razredu dobro počuti, bo tudi učno uspešnejši. Poleg tega so z vzgojnim poslanstvom šolam zaupani mladi ljudje, ki morajo v svetu, polnem protislovij, v srednji šoli dokončno začrtati svojo pot v odraslost, kar ni lahka naloga. Mladi pri tem potrebujejo vso podporo in pomoč, ki jo lahko prejmejo. To si pravzaprav zaslužijo. To je tisto, kar zanje lahko naredimo odrasli.

7. Viri

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. ZRSŠ, Ljubljana.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. 2011. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na naslovu: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Bregar, M. 2013, *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo*. [Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta v Ljubljani]. Pefprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1571/1/MAGISTRSKA_NALOGA_ZA_TISKANJE_4.4.2013.pdf
- Jeriček Klanšek, H., Klančič, M., Korošec, A., Zupanič, T. (2021). Mladostniki in pandemija COVID-19. Uredniki Branko Gabrovec, Ivan Eržen, Alenka Trop Skaza, Mario Fafangel, Mitja Vrdelja, Špela Selak. *Javno zdravje in COVID-19: zbornik povzetkov in recenziranih prispevkov (19-25)*. NIJZ, Ljubljana.
- Kalin, J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M. in Hrovat, A. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na naslovu: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Kustec, S., Logaj, V., Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P. in Ivanuš Grmek, M. (2021). *Šolsko leto 2020/21 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom -19 : Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila_2021-22.pdf
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. ZRSŠ.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ZOFVI-NPB19: 63. člen (2007). Dostopno na naslovu: <https://zakonodaja.com/zakon/zofvi>

Predstavitev avtorice

Darinka Marc, prof. slovenščine, je 25. leto učiteljica slovenščine na Gimnaziji Poljane. Od začetka svoje poklicne poti je tudi razredničarka. Ta del svojega poklica razume kot izjemno pomemben, zahteven, obenem tudi izpolnjujoč. Sodelovala je v internem šolskem projektu, v katerem so na Gimnaziji Poljane pripravili gradivo z naslovom Načrt za izpeljavo razrednih ur, za letošnje šolsko leto pa zasnovala mogoči način za intervizijo, torej medsebojno pomoč in sodelovanje kolegov – učiteljev razrednikov na šoli.

Sicer od leta 2004 tudi vodi vaje iz slovenščine, posvečene retoriki. S kolegico Katarino Torkar Papež sodelujeta pri pripravi učnega načrta za retoriko v srednji šoli.

III
KNOWLEDGE ASSESSMENT
VREDNOTENJE ZNANJA



S formativnim spremljanjem do še bolj kakovostne dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli in vrtcu

Formative Assessment for More Effective Additional Professional Assistance in Primary School and Kindergarten

Nina Šeligo

*Osnovna šola Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica
nina.seligo@osminka.si*

Povzetek

Formativno spremljanje je metoda učenja in poučevanja, ki se ga v vse ravni vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru vpeljuje že nekaj let. Otrokom omogoča izboljšanje dosežkov, bolj poglobljeno znanje ter boljše spretnosti učenja, saj so aktivno vključeni v proces učenja, ki se ga učijo sami usmerjati. Na Osnovni šoli Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica že nekaj let sodelujemo z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije pri uvajanju formativnega spremljanja v slovensko osnovno šolo. Namen članka je prikazati vpeljevanje formativnega spremljanja v dodatno strokovno pomoč, ki je v vrtcu in v večinski osnovni šoli namenjena otrokom z različnimi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z ovirami in motnjami. Cilj je prikazati uporabnost formativnega spremljanja pri odpravljanju primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Na primerih dobre prakse predstavljamo odpravljanje primanjkljajev na področju pisanja, drža pisala, vedenja in ohranjanja pozornosti ter koncentracije. Ugotavljamo, da je formativno spremljanje pri dodatni strokovni pomoči učinkovita metoda, saj otroku pomaga, da lažje razume naravo svojih težav, bolj zavestno sodeluje pri dejavnostih za premagovanje le-teh ter slednje tudi načrtuje skupaj z učiteljem. Mogoče je vpeljati več strategij formativnega spremljanja – namene učenja, kriterije uspešnosti, povratno informacijo, samooceno ...

Ključne besede: dodatna strokovna pomoč, formativno spremljanje, osnovna šola, ovire in motnje, primanjkljaji, vrtec.

Abstract

Formative assessment is a teaching method, that has been making its way into all levels of the Slovenian education system for the last couple of years. It builds childrens' skills, expands their knowledge, and builds their learning skills since they are actively involved in the learning process, which they're learning to regulate themselves. At the Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica Primary School, we've been working for a couple of years with the National Education Institute Slovenia at introducing formative assessment practices into Slovenian primary schools. This article aims to present the process of introducing formative assessment into kindergartens' and primary schools' additional professional assistance for children with disabilities and deficits in specific learning areas. It also aims to describe the usefulness of formative assessment in reducing deficits in specific learning areas. Examples of good practice are included, which serve as examples of reducing deficits in the fields of writing, holding a pen, behaviour, focus, and concentration. We have seen that formative assessment is an efficient method within the framework of additional professional assistance; it helps children better understand the nature of their problems, children are more consciously involved in activities to overcome these problems, and they plan these activities together with their teachers. There are various strategies of formative assessment that can be introduced: learning intentions, performance criteria, feedback, self-evaluation, etc.

Keywords: additional professional assistance, deficits, disabilities, formative assessment, kindergarten, primary school.

1. Uvod

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami med drugim opredeljuje, kateri otroci spadajo v skupino otrok s posebnimi potrebami. Mednje spadajo tudi otroci, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP). To so »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.« (ZUOPP, 2011) V osnovnih šolah je v vsakem oddelku v povprečju sedem odstotkov učencev, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter so deležni dodatne strokovne pomoči za odpravljanje primanjkljajev, ovir in motenj, ki jih ovirajo pri učenju. Ravno tako se DSP izvaja v vrtcu. »Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju (in za druge učence s posebnimi potrebami) je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja ...« (Magajna idr., 2008) »Veliko otrok s posebnimi potrebami ima slabo samopodobo, predvsem ne poznajo svojih močnih področij in sposobnosti ter veščin, na katere se lahko oprejo in premostijo ali kompenzirajo primanjkljaje.« (Rogič Ožek, 2019) Formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) pomaga otrokom s posebnimi potrebami, da hitreje napredujejo na omenjenih področjih.

William (2013) FS opisuje kot »most med učenjem in poučevanjem«. »FS ima lahko velik vpliv na izboljšanje dosežkov vseh učencev, posebej učno šibkejših.« (Brunauer idr., 2016) Slednje v svoji študiji ugotavlja tudi Aidonopoulou Read (2020). Prav tako pozitivne učinke formativnega spremljanja navajajo številni učitelji v slovenskih osnovnih šolah. (Formativno, n. d.) Pomemben vidik FS je tudi »vidnost« učenja. Hattie (2018) navaja, da naj bo učenje vidno učitelju in učencu.

V nekajletnem uvajanju filozofije FS v delo z otroki, vključenimi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, je omenjeni pristop pripomogel k hitrejšemu odpravljanju primanjkljajev in je bil v pomoč pri lažjem obvladovanju motenj.

Pri DSP uporabljamo naslednje strategije FS: preverjanje predznanja, določanje namenov učenja, določanje kriterijev uspešnosti, vprašanja v podporo učenju, podajanje učiteljeve (občasno tudi vrstniške) povratne informacije, samoocenjevanje, zbiranje dokazov o učenju in znanju.

Na primerih dobre prakse predstavljamo formativno spremljanje pri dodatni strokovni pomoči kot učinkovito metodo, ki pripomore k temu, da otrok lažje razume naravo svojih težav, bolj zavestno sodeluje pri dejavnostih za premagovanje le-teh in slednje tudi načrtuje skupaj z učiteljem. Pripomore tudi k temu, da postane proces učenja viden tako otroku kot učitelju.

2. Primeri dobre prakse

2.1 Razvijanje berljive pisave

Učenec 5. razreda je imel težave na področju pisanja. Pisava je bila težko berljiva, nekatere črke so bile nepravilno oblikovane in preveč podobne med seboj. Učenec je svoj rokopis bral počasi in nenatančno, včasih nekaterih besed ni znal prebrati. Zaradi omenjenega se je težko učil iz svojih zapiskov, učitelj pa je težje ocenil njegove pisne izdelke.

Učenec je s pomočjo vprašanj analiziral svoj zapis in določil, zaradi katerih črk je njegova pisava težje berljiva. S pomočjo ugotovitev je določil namene učenja, ob pomoči pa tudi kriterije uspešnosti. Za vsak kriterij je določil barvo, s katero je kasneje popravljaj svoje zapise.

Slika 1

Kriteriji uspešnosti

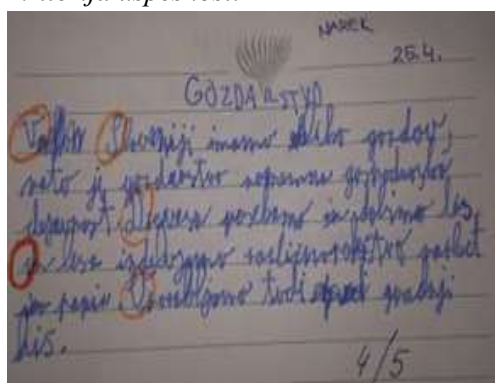
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uspešen										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										
Napisal besedilo										

Kot je vidno na sliki 1, je imel učenec kriterije uspešnosti zapisane v tabeli, v kateri je za vsak pisni izdelek označeval, kateri kriterij je upošteval in kako uspešen je bil.

Najprej je ponavljal in utrjeval pteznost posameznih malih pisanih črk, ki so mu povzročale težave. Kasneje je izvajal različne vaje pisanja (narek, prepis, samostojna tvorba besedila ...). Pri izvajanju vaj za odpravljanje primanjkljaja na področju pisanja je bilo mogoče opaziti, da se učenec težko osredotoči na več kriterijev hkrati, zato je pri posamezni vaji skušal slediti le enemu kriteriju (npr. pri nareku je bil pozoren le na zapis ene črke, ki mu je povzročala težave). Po izvedbi vaje pisanja je učenec pregledal svoj zapis, obkrožil vse črke, na katere je moral biti pozoren, in preštel, kolikokrat je bil pri zapisu uspešen. Pri neuspešno zapisanih črkah je skušal povedati, zakaj zapis ni dober. Učiteljica mu je podala ustno ali pisno povratno informacijo o njegovem zapisu. Postopoma je pri zapisih upošteval vse več kriterijev.

Slika 2

Dokaz o učenju – upoštevanje enega kriterija uspešnosti



Slika 3

Dokaz o učenju in samoocena



Slika 4

Dokaz o učenju – upoštevanje več kriterijev uspešnosti



Slike 2, 3 in 4 prikazujejo dokaze o učenju. Na njih je vidno, kako je učenec iskal črke najprej ob upoštevanju enega kriterija in nato več kriterijev. Na sliki 4 in 5 sta vidna tudi primera samoocene.

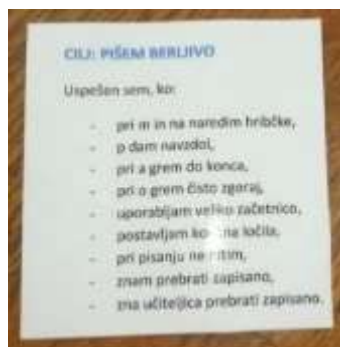
Izkazalo se je, da je bil učenec veliko bolj pozoren na berljivost zapisa po tem, ko je sam ubesedil, kje ima težave.

Po nekaj tednih razvoja berljivosti pisave se je spremljanje berljivosti zapisa preneslo tudi na zapise v zvezkih, kjer je bil učenec pozoren na vse zastavljene kriterije uspešnosti. Pri vsaki uri DSP je pregledal zapise in ponovno izvedel samooceno.

Dokazi o učenju so bili berljivo izvedeni zapisi.

Slika 5

Kriteriji uspešnosti na učenčevi mizi



Slika 6

Samoocena zapisa v zvezek



Kriteriji uspešnosti in slika želvice so učenca opominjali na primerno hitrost pisanja. Kriteriji so vidni na sliki 5. Oboje je imel prilepljeno na robu mize v razredu.

Kot je vidno na sliki 6, je učenec pri ocenjevanju zapisa v zvezek na rob lista z dogovorjenimi simboli označil, kateri kriterij je pri posameznem zapisu dosegel in katerega ne.

Učenec je ob pomoči metode FS v nekaj mesecih izboljšal svoje zapise, ki so postali bolj berljivi, kar je vplivalo na učinkovitost učenja in njegovo samozavest pri oblikovanju pisnih izdelkov. Postavljanje namenov učenja, oblikovanje kriterijev uspešnosti, samoocenjevanje lastnega napredka mu je koristilo tudi pri pouku, saj je tako tudi tam lažje sodeloval v omenjenih strategijah FS.

2.2 Učenje učinkovite drže pisala pri vrtčevskem otroku

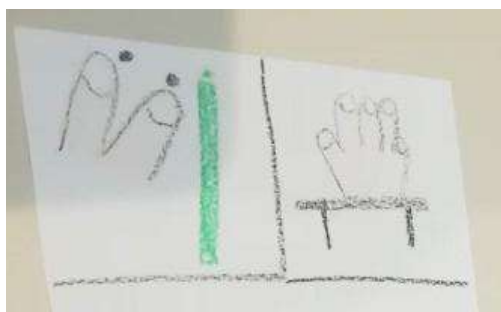
5-letni otrok je imel težave na področju drže pisala. Zaradi tega je nenatančno barval in izvajal grafomotorične dejavnosti ter ni dolgo vztrajal pri dejavnostih, ki so od njega zahtevale držo pisala, saj ga je hitro začela boleti roka. Ob demonstraciji učinkovite drže in ustnem spodbujanju k temu ni bilo vidnega napredka, saj se je deček po določenem času zopet zatekel k manj učinkoviti drži.

Ob pogovoru in pomoči njegovih izdelkov smo skupaj z otrokom določili namene učenja ter kriterija uspešnosti za učinkovito držo pisala in učinkovitejše delo na risalni podlagi (pri delu se mu je podlaga večkrat premaknila, ker je ni držal z drugo roko).

Otrok si je ogledal svoja izdelka. Prvega, kjer je barval z manj učinkovitim prijemom in brez druge roke na podlagi, in drugega, kjer je barval z učinkovitejšim prijemom in si je podlago držal z drugo roko. Začel je uporabljati pripomoček – na barvici narisani piki, ki sta ponazarjali položaj prstov.

Slika 7

Kriterija uspešnosti



Slika 7 prikazuje kriterija, ki ju je imel otrok narisana na listu in ju je imel ves čas dela pred seboj tako pri DSP kot v igralnici.

Otrok je ob barvanju ali izvajanju grafomotoričnih vaj ves čas preverjal svojo uspešnost, hkrati pa je bila ob koncu dejavnosti izvedena analiza dela. Vedno si je ogledal svoj izdelek. Če izdelek ni bil zadovoljiv, je sledilo preverjanje upoštevanja kriterijev uspešnosti. Najprej se je ocenil sam, nato je prejel še povratno informacijo.

Dokaz o učenju je bila natančno pobarvana risba ali natančno izvedena grafomotorična vaja.

Slika 8

Učenec spremlja svoje delo s pomočjo narisanih kriterijev uspešnosti



Slika 9

Učinkovita drža pisala in estetsko pobarvana slika



Sliki 8 in 9 prikazujeta manj in bolj učinkovito držo pisala. Na sliki 8 so vidni tudi kriteriji uspešnosti in fotografija učinkovite drže, ki ju je imel učenec pred seboj v času dela in samoocenjevanja.

Deček je postal samozavestnejši pri oblikovanju svojih izdelkov, saj je dobil občutek, da lahko sam nadzira svoje delo in ga specialna pedagoginja ne opominja ves čas. Pri učinkovitejši držhi pisala je vztrajal vedno dlje, v kratkem času je brez nepotrebne opominjanja držho popolnoma usvojil. Prav tako je dejavnost pozitivno vplivala na ostale otroke v skupini, saj so tudi oni želeli slediti njegovemu zgledu. Želeli so, da jih deček vodi pri učenju učinkovitejše držhe, kar je še povečalo njegovo samozavest.

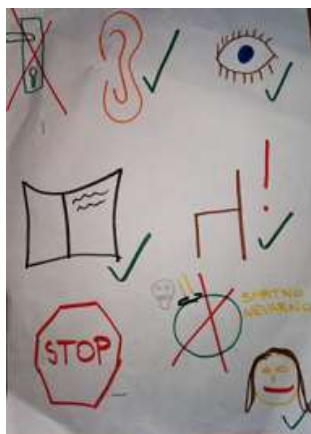
2.3 Razvoj primerne vedenja ter krepitev pozornosti in koncentracije

Učenec 2. razreda je bil izredno impulziven, pri šolskem delu je težko ohranjal koncentracijo in usmerjal pozornost, njegovo vedenje je bilo izrazito odklonilno, hkrati pa je imel težave na področju branja in pisanja, do katerega je kazal odpor. Zaradi omenjenih težav ni uspel dosežati zahtevanih standardov znanja in je ponavljal razred. Imel je izredno načeto samozavest, kar je uspešno skrival s svojim izstopajočim vedenjem, s katerim je želel pritegniti pozornost sošolcev, hkrati pa se je s tem izogibal dejavnostim, ki so mu povzročale stisko. Učitelji so si želeli, da bi počasi vendarle dosegel napredek na področju vedenja, branja in pisanja.

Učenec je odklanjal gibalne naloge, prav tako delo pri mizi, ni se odzival na opozorila, ni se držal tega, kar je obljubil ... Edina učinkovita metoda je bil pogovor. Ta je potekal v smeri analiziranja primerne in neprimerne vedenja – skupaj smo določili namene nadaljnega dela. Na ta način smo ustvarili plakat s sličicami, ki je učencu služil kot orientacija pri vedenju. Na začetku ure je s pomočjo plakata ponovil zelene oblike vedenja. Učenec je nato poiskal piktograme, ki so ponazarjali posamezno sličico na plakatu. Sličice na črn listu so bili kriteriji uspešnosti pri vedenju. Plakat s piktogrami je bil obešen v učilnici in ob koncu vsake ure je ob njem izvedel oceno svojega vedenja.

Slika 10

Plakat pričakovanega vedenja



Slika 11

Kriteriji uspešnosti na področju vedenja – ček lista



Plakat pričakovanega vedenja je prikazan na sliki 10.

Na sliki 11 je vidno, kako je učenec s kljukicami oz. križci označil, ali je kriterij dosegel ali ne. Ocenil učitelja in učenca nista bili vselej enaki, kar je bila osnova za ustno povratno informacijo. Ko je prišel do konca ček liste in je zbral zadostno število učiteljevih kljukic, je dobil majhno nagrado.

Učenca je izobešena ček lista motivirala, da je bolj nadziral svoje vedenje, saj je bilo jasno vidno, kaj se od njega pričakuje, lahko se je sam ocenil, hkrati pa je dobil še učiteljevo povratno informacijo, ki je vselej vsebovala pohvalo.

Ko je učenec nekoliko izboljšal svoje vedenje, je bil izveden še pogovor glede šolske uspešnosti. Želel si je biti uspešen, vendar je zaradi primanjkljajev počasneje napredoval. Želel si je izboljšati branje in pisanje, kar so postali nameni njegovega učenja. Določili smo kriterije, s pomočjo katerih bo postopoma dlje časa vztrajal pri branju in pisanju, hkrati pa bo ti dve področji tudi izboljševal. Osredotočili smo se tudi na izboljšanje drže pisala.

Slika 12

Kriteriji uspešnosti za področje branja, pisanja in drže pisala



Slika 12 prikazuje kriterije za področju branja, pisanja in drže pisala. Učencu je bila v pomoč tudi fotografija učinkovite drže.

Učenec je postopoma povečeval število besed, ki jih bo na posameznem srečanju prebral in zapisal. Dneve, ko je povečal število besed, je z nalepkami označil na koledarju.

Sčasoma je vedno dlje sodeloval pri dejavnostih, začel je reševati tudi naloge v delovnem zvezku, katerim se je predhodno izogibal. Nedvomno je njegovo motivacijo za delo povečal občutek, da ima možnost sodelovati pri načrtovanju svojega učenja in ker je s pomočjo metode FS lažje razumel naravo svojih težav.

3. Zaključek

S predstavljenimi primeri iz prakse smo želeli pokazati, da je mogoče metodo FS uvesti pri vseh otrocih na več nivojih vzgojno-izobraževalnega procesa in doseči zelene rezultate na področjih, kjer s klasičnimi metodami nismo dosegli pričakovanega napredka.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so pogosto manj aktivni v procesu učenja, FS pri DSP jih spodbudi, da so aktivni pri oblikovanju svoje poti učenja, da svoje učenje osmislijo, s tem pa razvijajo boljšo samopodobo. Otroci se učijo oblikovanja namenov in kriterijev uspešnosti, realnega oblikovanja samoocene, kar jim koristi pri pouku, kjer lažje sodelujejo v procesu FS. Prav tako lažje spremljajo svoj napredek, saj učenje postane vidno, kar je ključnega pomena za motivirano delo.

Pri DSP, ki poteka v individualni situaciji, se ne moremo posluževati vrstniške povratne informacije, kar je tudi edina pomanjkljivost FS pri DSP.

Naše nadaljnje delo bo usmerjeno v še pogostejše uvajanje FS v ure DSP ter širjenje primerov dobre prakse med sodelavce in širše.

4. Literatura

- Aidonopoulou Read, T. (2020) The conceptualisation of a modified formative assessment model for non verbal students with autism and severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 47(1), 88-109. <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/toc/14678578/2020/47/1>
- Formativno (n. d.). *Prispevki učiteljev in praksa iz tujine*. <https://formativno.si/primeri/>
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Svetovalno-izobraževalni center MI
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. ZRSŠ
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. ZRSŠ
- Rogič Ožek, S. (2019) *Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami: priročnik za strokovne delavce*. ZRSŠ
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. ZRSŠ
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1. *Uradni list RS*, (58/2011).

Kratka predstavitev avtorja

Nina Šeligo je profesorica defektologije. Zaposlena je na Osnovni šoli Minke Namestnik-Sonje Slovenska Bistrica, kjer je v 16. letih poučevala v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, nekaj časa pa tudi v posebnem programu vzgoje in izobraževanja ter v programu nižjega izobrazbenega standarda. Učence s posebnimi potrebami uči prilagajanja na vodo po metodi Halliwick, prav tako je v prostem času z različnimi delavnicami sodelovala s Sožitjem, društvom za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju. Z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije četrto leto sodeluje pri uvajanju formativnega spremljanja v vzgojo in izobraževanje.

Vloga učitelja pri sodobnih pristopih poučevanja po načelih formativnega spremljanja

The Role of the Teacher in Modern Teaching Approaches Based on the Principles of Formative Assessment

Mateja Kop

*Osnovna šola Sveta Ana
kop.mateja@gmail.com*

Povzetek

Proces formativnega spremljanja je osredotočen na učenca, pri čemer učenec razvija spretnosti in veščine, ki vodijo v samostojno reševanje nalog. Vloga učitelja je, da učenca spremlja, mu nudi ravno pravšnjo mero pomoči in vodenja. Na eni strani so učenci v takšnem konstruktivističnem okolju soočeni z izzivom, ki ga predstavlja samostojno odkrivanje koncepta, hkrati pa se učijo, kako se učiti, razvijajo ter implementirajo strategije, ki so značilne za samostojne mislece in učence. Formativno spremljanje pomeni bolj nazorno spremljanje slehernega učenca ob pomoči in povratni informaciji učitelja za doseganje optimalnega rezultata učenca, primernega njegovim realnim zmožnostim. Pojmovanje bistva in nastajanja znanja temelji na prepričanju, da znanje ni nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, ampak je subjektiven konstrukt, ki ga v procesu osmišljanja lastnih izkušenj ustvarja vsak posamezni učenec. Poudarek sodobnega načina poučevanja po načelih formativnega spremljanja je na samostojnem delu učencev, in sicer v obliki izvajanja različnih dejavnosti, ki aktivirajo čim večje število učenčevih čutov ter spodbujajo različne kognitivne sposobnosti in spretnosti. Učenci v tem procesu aktivno iščejo, preizkušajo, primerjajo, povezujejo, razmišljajo, konstruirajo znanja, pomembna za življenje. Ob tem je ključna sprememba spremenjena vloga učitelja, saj učence podpira v učnem procesu s kakovostnimi povratnimi informacijami.

Ključne besede: formativno spremljanje, kognitivne sposobnosti in spretnosti konstruktivizem, povratna informacija, vloga učitelja.

Abstract

The formative assessment process is learner-centered, with the learner developing skills that lead to independent problem-solving. The teacher's role is to monitor the learner, providing just the right amount of support and guidance. On the one hand, in such a constructivist environment, students are challenged by the independent discovery of concepts, while at the same time learning how to learn, develop and implement strategies that are characteristic of independent thinkers and learners. Formative assessment means monitoring each pupil closely, with the support and feedback of the teacher, to achieve the optimum result for the pupil, appropriate to his or her real abilities. Expressing the main objective and formation of knowledge is based on the belief that knowledge is not something that exists objectively, independent of the thinker, but is a subjective construct created by each learner in the process of making sense of his or her own experiences. Modern formative assessment focuses on students working independently through a variety of activities that activate as many of their senses as possible and stimulate a range of cognitive abilities and skills. In this process, learners actively search for, test, compare, relate, reflect, and construct knowledge relevant to life. A key change in this context is the transformed role of the teacher, who supports students in the learning process with qualitative feedback.

Keywords: cognitive skills, constructivism, feedback, formative assessment, the role of the teacher.

1. Uvod

Formativno spremljanje znanja postavlja v središče učenca posameznika, proces učenja, ki ga učenec opravi, njegovo razumevanje učne vsebine in lastnega procesa učenja ter načine uporabe znanja, ob upoštevanju njegovih individualnih posebnosti. Učenje poteka prek aktivnega pridobivanja oziroma izgrajevanja znanja, kjer gre za razumevanje in uporabo. Učne situacije so podobne resničnim problemskim izzivom: znanstvenim, raziskovalnim, poklicnim, življenjskim ... Učenci gredo skozi pomembne faze izgrajevanja spoznanj in njihove uporabe. Raziskujejo vire, zbirajo podatke in jih analizirajo, ugotavljajo skupne značilnosti in razlike, luščijo bistvo, sklepajo in svoje hipoteze preizkušajo ali o njih razpravljajo, strnejo zaključke in jih na različne načine predstavijo. S tem jim je omogočeno izgrajevanje znanja v procesu in s pomočjo izkušenj, kar zagotavlja večjo trajnost znanja in njegovo uporabnost v novih položajih. Razvijajo globlje razumevanje pojmov, pojavov in odnosov, hkrati pa imajo občutek, da sta znanje in način, na katerega ga pridobivajo, smiselna, da imata zanje pomen.

V vzgojno-izobraževalni proces je formativno spremljanje moč vpeljati prek različnih načinov in oblik dela. Učiteljeva naloga je zastavljanje intelektualnih dilem, ki od učencev zahtevajo poglobljen razmislek, dajanje sprotne povratne informacije o procesu, v katerem se to dogaja, in o rezultatih, ki v njem nastajajo. Prav tako učitelji učence spodbujajo k odpiranju problemov, k uokvirjanju raziskovalnih, kompleksnih vprašanj ter k vključevanju učencev v oblikovanje učnega procesa.

Namen izvajanja formativnega spremljanja v praksi je, da učitelj omogoča učencem soustvarjanje učnega procesa, kar vodi k aktivnejši vlogi učencev ter h kakovostnemu in trajnejšemu znanju. Učenci vrednotijo svoje delo in so deležni kakovostnih povratnih informacij tako s strani učitelja kot sošolcev z namenom izboljševanja učenja ter izboljševanja dosežkov. Izdelki, ki ob tem nastanejo, so učni dokazi, ki jih učenci praviloma hranijo v svojem portfoliju. Ovrednoteni so izključno s kvalitativnimi povratnimi informacijami, ki so zapisane na izdelkih ali podane v ustni obliki, pri čemer ima odnos med učiteljem in učenci pomemben motivacijski učinek.

2. Konstruktivistično naravnani učni proces

Dejstvo je, da današnje družbene razmere zahtevajo aktivnega, samostojnega in razmišljajočega posameznika, ki se znajde v različnih življenjskih situacijah in okoljih. Ob tem govorimo o drugačnih pristopih poučevanja. V sodobni šoli se namreč uveljavlja skupno načrtovanje učnih situacij, kjer sta pomembna oba akterja vzgojno-izobraževalnega procesa, tako učitelj kot tudi učenec. Poudarek je na samostojnem delu učencev, in sicer v obliki izvajanja različnih dejavnosti, ki aktivirajo čim večje število učenčevih čutov ter spodbujajo različne kognitivne sposobnosti in spretnosti. Učenci aktivno iščejo, preizkušajo, primerjajo, povezujejo, razmišljajo, konstruirajo znanja, pomembna za življenje. Izrednega pomena pri omenjenem načinu dela je ustrezna izbira metod dela, s katerimi ustvarjamo možnosti za izkustveno učenje, za prehod od količine h kakovosti znanja (Razdevšek - Pučko, 1994).

Rutar - Ilčeva (2000) pojasnjuje, da nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja predpostavlja vlogo učitelja kot mentorja in spodbujevalca ter sodelovalno in ne tekmovalno ozračje med učenci. Vsak učenec naj bi odkril svoja močna in šibka področja in si prizadeval za to, da nenehno napreduje ter da z učiteljem najde načine in področja, na katerih lahko pokaže svoje znanje. Omogočiti je treba le, da pridejo do izraza različni tipi dožemanja, učenja in izražanja, različni kognitivni in učni stili in različne "inteligentnosti".

Učenci v t. i. konstruktivističnem okolju so soočeni z izzivom, ki ga predstavlja samostojno odkrivanje koncepta, hkrati pa se učijo, kako se učiti, razvijajo ter implementirajo strategije, ki so

značilne za samostojne mislece in učence (slika 1). Konstruktivisti torej zagovarjajo dejstvo, da posameznik svojega znanja v gotovi obliki ne more drugemu posredovati ali ga od nekoga prejeti, ampak ga mora ponovno zgraditi z lastno miselno aktivnostjo. Konstruktivistično naravnani pouk zahteva učenca, ki je miselno aktiven in svoje znanje gradi z lastnim naporom (Marentič - Požarnik, Cencič, 2003). Pri takšnem pouku gre za proces spoznavanja oziroma nastajanja znanja. Namen celotnega procesa je, da učenec začne med seboj povezovati pojme, da razume povezave med njimi in da zna uporabljati spretnosti in vedenja, ki jih je medtem pridobil. Vloga učitelja je v tem, da učencu nudi ravno pravšnje mero pomoči in vodenja (Ashman, Conway, 1993). Njegova naloga je, da opredeli cilje pouka, izdelava naloge, pripravi probleme, projekte in druge oblike učenja, ki spodbujajo mišljenje in imajo potencial, da učencu pomagajo doseči zastavljene cilje. Za takšno vlogo mora imeti učitelj posebne kvalitete in strategije delovanja, kot so fleksibilnost, odprtost, strpnost, sposobnost vzbuditi zanimanje in navdušenje, izvirnost in pripravljenost upoštevati drugačna stališča in mnenja. Te so v veliki meri odvisne od učiteljeve strokovne, didaktične in osebne usposobljenosti, predvsem njegovih pojmovanj procesov učenja in poučevanja, ki se v praksi kažejo kot različni načini direktnega in indirektnega vodenja pouka ter v uveljavljanju, povezovanju in prepletanju učnih oblik in metod.

Slika 1

Učenci v konstruktivističnem okolju (lasten vir)



2.1 Spremljanje učenčevega znanja in napredka

Kadar govorimo o formativnem preverjanju oziroma spremljanju učenčevega znanja in napredka, imamo v mislih nabor formalnih in neformalnih postopkov, ki jih učitelji uporabljajo v učnem procesu, da bi z njimi spremenili učne dejavnosti za izboljšanje znanja učencev. Slika 2 prikazuje, da so učenci samostojni, aktivni (delajo, razmišljajo, sprašujejo) in ne le pasivni poslušalci.

Slika 2

Aktivni učenci (lasten vir)



V vzgojno-izobraževalnem procesu je pomembno, da se zavedamo dejstva, da učenci prihajajo v razred z različnim predznanjem in interesi, zato je poučevanje nove učne enote brez poprejšnjega preverjanja njihovega znanja in razumevanja neustrezno oz. neučinkovito.

Marsh (2008) opozarja na pomembnost preverjanja predznanja. Nekateri učenci na primer nimajo temeljnega znanja in spretnosti, ki so prvi pogoj za začetek izpolnitev dejavnosti, drugi pa imajo morda negativen odnos do določene tematike. V primeru, da se učitelj že na začetku ne zaveda takšnih čustvenih odnosov, lahko pride do večjih težav. Marsh (prav tam) opozarja še na situacijo, kadar so načrtovane dejavnosti, ki jih učenci že poznajo in obvladujejo. Njihovo zanimanje se po njegovem mnenju zaradi ponavljanja dejavnosti lahko zmanjša.

Velik delež formativnega spremljanja zajema diagnostika, ki poudarja otrokova močna področja. Po mnenju Komljančeve (2012) šibkosti ne zanemarja, a učni proces gradi na močnih znanjih, interesu, ker se tam nahajajo človekova volja, želja početi, odkrivati, raziskati, premisliti, oblikovati, se pognati v akcijo, primerjati in ugotavljati. Učitelj ni sposoben sprožiti volje pri učencu, jo je pa zmožen spodbuditi z namigi, magneti, da se pri človeku samem sproži razvoj in usmerjanje. Ob tem je pomembno, da učitelj učenca ves čas spremlja. Na učni poti se učenec z učiteljem in starši vpraša, kaj že zna in kaj želi izvedeti. Z raziskovalnimi vprašanji tako učenec usmerja učenje. Z osebnim učnim ciljem pa opredeli akcijski načrt in individualizirana navodila za odkrivanje novega, za odpravljanje napak in pomanjkljivosti v učenju. Diagnostično vrednotenje učitelje preprosto opozarja na to, da morajo pouk začeti na tistih stopnjah, ki so jih učenci dejansko dosegli. Poleg tega se mora učitelj nenehno zavedati ravni znanja učencev tudi v času, ko napredujejo skozi posamezna področja učnega načrta. Na tak način izvajajo diagnostično vrednotenje v vseh fazah poučevanja.

Lahko torej rečemo, da spremljanje šibkih in močnih znanj posameznemu učencu omogoča preoblikovanje osebnih učnih ciljev glede na njegove potrebe in standarde znanj. Na podlagi samostojnega spremljanja učenci vedo, o čem se učijo in zakaj, zato so bolj samoiniciativni, realni pri načrtovanju pričakovanih rezultatov in bolj kritični pri vrednotenju dosežkov. S tem rasteta tudi njihova odgovornost za učenje in samokontrola nad procesom dela. Močnejše se zavedajo svoje učne energije in so zato bolj samozavestni pri učenju.

2.2 Formativno spremljanje znanja in napredka v praksi

Poznamo več opredelitev in namenov formativnega spremljanja znanja in napredka pri učencih. Na podlagi teh spoznanj lahko razumemo formativno spremljanje oziroma preverjanje kot element za ustvarjanje in izkoriščanje »nepredvidenih trenutkov« v procesu poučevanja z namenom regulacije procesa učenja, kar formativno preverjanje jasno ločuje od preostalih vidikov načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa in pedagogike.

Pomembno je, da se zavedamo dejstva, da učenci prihajajo v razred z različnim predznanjem in interesi, zato je poučevanje nove učne enote brez poprejšnjega preverjanja njihovega znanja in razumevanja neustrezno oz. neučinkovito (slika 3 in slika 4). Bolj kot kadarkoli prej je to zavedanje bistvenega pomena v trenutni situaciji, v kateri smo se znašli tako učitelji kot starši in nenazadnje tudi učenci sami. Proces formativnega spremljanja učiteljem omogoča oz. jih vodi do novih izzivov v zbiranju ustreznega učnega pristopa in raznovrstnih teorij, da bi predznanje učencev nadgradili in dosegli učni cilj.

Slika 3

Preverjanje predznanja (lasten vir)



Slika 4

Preverjanje predznanja (lasten vir)



Pri svojem delu smo uspešni, ko naše poučevanje in učenčevo učenje postane raziskovanje lastne prakse in ko spoznamo, da lahko vsak učenec zna več. Pri formativnem spremljanju gre za spremljanje razvoja posameznega učenca (slika 5). Pozornost usmerimo predvsem na predstavljanje naučenega, zbiranje, analizo podatkov in oblikovanje individualiziranih navodil za učenje. Seveda pa je za uspešno formativno spremljanje treba zagotoviti določene pogoje, in sicer: drugačne metode poučevanja, diferenciranost, sporazum z učenci ter stališča staršev (Razdevšek - Pučko, 1992).

Slika 5

Spremljanje razvoja posameznega učenca (lasten vir)



2.3 Primer dobre prakse

Načrtovanje portfolia povezujem z načrtovanjem učenja. Proces učenja načrtujem tako, da imajo učenci možnost pokazati svoj napredek na več načinov. Poleg vsebine, ki je ključna za vsak portfolio, je pomembno tudi njeno poznejše ovrednotenje. Zato določim jasne kriterije, s katerimi seznanim učence in po katerih poteka vrednotenje izdelkov.

Namen uporabe portfolia pri vzgojno-izobraževalnem procesu ni otroke primerjati med seboj in ugotavljati, kdo je boljši in kdo nekoliko slabši, pač pa vsakemu otroku omogočati uvid v lastno delo in spremljati lastni napredek. Portfolio se uporablja predvsem zaradi individualnega pristopa, ki nam ga ta nudi. Ob uporabi portfolia se posamezen otrok lahko primerja sam s seboj. Portfolio pa ne predstavlja samo zbirke izdelkov, ampak je tudi ena izmed oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, pri kateri ima učenec ključno vlogo. Razmišljanje o lastnem napredku in ubeseditve tega pred drugimi je namreč za vsakega učenca pomembna in velika naloga. Če imajo učenci možnost predstaviti svoje delo drugim, bodo vanj zagotovo vložili še več truda. Pri uporabi portfolia kot sredstva ocenjevanja je ključna odgovornost posameznega učenca za svoje delo in ocene. Učenec je namreč tisti, ki svojim staršem pojasni, zakaj je dobil določeno oceno.

S formativnim spremljanjem učenčevega napredka zberemo pomembne informacije o učenčevi učni poti do zastavljenega cilja.

V naslednji fazi se učenci lotijo rubrike *Kaj že vem*. To vprašanje se nanaša na njihovo predznanje. Pri tem jih seveda usmerjamo, saj se večkrat zgodi, da učenci vedo veliko več, kot pa se v danem trenutku spomnijo, treba jih je le usmerjati.

Nato preidejo na rubriko *Kaj bi se rad naučil*. Tu učenci zapišejo vse tisto, česar o snovi, ki jo bomo obravnavali, še ne vedo, pa bi radi izvedeli. Tudi tukaj jih je treba velikokrat usmerjati, da se ne odmaknejo od glavne tematike in da njihovi cilji niso zastavljeni preširoko.

Sledi poglavje *Kako bi se rad naučil*. Učenci lahko izrazijo najrazličnejše ideje, kako bi se lotili obravnave neke učne snovi, pri tem pa jih seveda poskušamo napeljati na razmišljanje o realno izvedljivih metodah.

Uvodnemu delu sledi obravnava učne snovi. Učencem je treba dopustiti, da iz različnih zornih kotov predstavijo učno snov ostalim sošolcem, s čimer dosežajo predhodno zastavljene učne cilje. Poti usvajanja učne snovi so tako različne, končni rezultat pa je vsem enak – usvojeni učni cilji. Moja vloga pri njihovem delu je le vodenje in usmerjanje, da ne zaidejo z načrtanih poti.

Ob koncu obravnave sledi rubrika *Kaj sem se naučil*, v kateri učenec naredi samoevalvacijo, katere učne cilje je že uspel doseči in katerih še ne. V tem primeru si učenec sam zada cilj, v kolikšnem času bo te cilje dosegel tudi on.

Zadnja faza obravnave je *opažanje*. Zajema reflektivni zapis, ki ga naredimo skupaj. Z vsakim učencem pregledamo njegovo delo, njegova močna in šibka področja in si zastavimo cilje za nadaljnje delo. Na ta način dobim povratno informacijo, v kolikšni meri je učenec dosegel zastavljene cilje, kako je bil zadovoljen z delom, koliko je pri svojem delu napredoval in kaj je s svojim delom pridobil. Hkrati dobi povratno informacijo tudi učenec, saj mu povemo, kaj je naredil dobro, v čem je napredoval in kaj bi bilo morda še treba dopolniti. Nato svoja opažanja o otrokovem razvoju in napredku v daljšem časovnem obdobju tudi zapišemo. Ob pomoči dokazil in zapisov naredimo povzetek več področij otrokovega razvoja. Pisanje poročila za vsakega otroka nam nudi povratno informacijo o ustreznosti njegovega načrtovanja in izvajanja procesa učenja in o zadostnosti dokazil o napredku v portfoliu otrok.

Z opisnim poročilom je naša komunikacija s starši lažja, saj ni besednega posploševanja posameznikovega napredka in težav. Svoj zapis zaključimo z načrti za naprej.

Če je otrokom omogočena samorefleksija, lahko razvijejo samokontrolo in samostojnost. Otrokom pomaga spoznati, kaj zmorejo, kaj lahko izboljšajo in kaj je pomembno za njihovo delo, hkrati pa je meni kot učitelju v pomoč pri vrednotenju. Pomembno se mi zdi, da portfolio vsebuje različne oblike refleksij učenca in da zna pojasniti, zakaj je določen izdelek vložil v mapo. Prav tako se mi zdi pomembno tudi, da učenec primerja svoje izdelke pri posameznem predmetu med nekim časovnim obdobjem in jih smiselno ovrednoti.

2.3.1 Elementi formativnega spremljanja znanja v praksi

Vodenje procesa učenja je prepuščeno učencu. To ne pomeni, da se vsega nauči sam (da ni učiteljeve frontalne razlage ali dela na tablo). Gre za postopno uvajanje samokontrole in samoregulacije učenja (glej sliki 6 in 7). Učenci se zavedajo ciljev, znajo presoditi, kaj znajo in česa ne, ter razvijajo strategije samopomoči.

Sliki 6 in 7

Učenčevu postopno uvajanje samokontrole in samoregulacije učenja (lasten vir)



3. Zaključek

Ob izvajanju formativnega spremljanja pri pouku bi poudarila pomen pridobivanja raznolikih dokazov o učenju in pridobljenem znanju, ki učencem omogočajo, da lahko znanje pokažejo tudi na način, ki jim najbolj ustreza, pri čemer ne pokažejo le, kaj vedo, ampak tudi, kako snov razumejo in kaj znajo narediti (uporaba znanja, spretnosti, reševanje problemov, ustvarjalnost ...). Ob tem je pomembno zavedanje, da so nujno potrebni drugačnih pristopi poučevanja, ki temeljijo na skupnem načrtovanju učnih situacij, kjer sta pomembna oba akterja vzgojno-izobraževalnega procesa, tako učitelj kot tudi učenec. Poudarek je na samostojnem delu učencev, in sicer v obliki izvajanja različnih dejavnosti in aktivaciji čim večjega števila učenčevih čutov ter spodbujanja različnih kognitivnih sposobnosti in spretnosti. Prednost tovrstnega načina dela je, da učenci aktivno iščejo, preizkušajo, primerjajo, povezujejo, razmišljajo, konstruirajo znanja, pomembna za življenje. Izjemnega pomena pri omenjenem načinu dela je ustrezna izbira metod dela, s katerimi ustvarjamo možnosti za izkustveno učenje, za prehod od količine h kakovosti znanja (slika 8). Takšnega načina dela se bom zagotovo posluževala tudi v bodoče, saj se z njim po izkušnjah dvigujejo učni dosežki in kakovost znanja, višja je motivacija učencev za učenje, hkrati pa se zagotovo tudi izboljšujejo medsebojni odnosi v razredu.

Slika 8

Učenci v razredu delajo več kot učitelj. (lasten vir)



4. Literatura

- Ashman, F., Conway, R. (1993). *Using cognitive methods in the classroom*. London, New York: Routledge.
- Black, P. in D., William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 1(1).
- Komljanc, N. idr. (2012). Priporočila za formativno spremljanje. V: Žakelj in Borstner (Ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja. Zbornik prispevkov posveta* (str. 55–56). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. in Cenčič, M. (2003). *Konstruktivizem v izobraževanju*. Pedagoška obzorja, 18, (2), str. 34–39.
- Marsh, C.(2008). Assessment knowledge and what it means for teaching. V Turk Škraba, M. (Ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja. Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov* (str. 24–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razdevšek - Pučko, C. (2004). *Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije*. Sodobna pedagogika, letnik 55 (121), št.1, str. 126–139.
- Razdevšek - Pučko, C. (1992). Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. *Sodobna pedagogika* (str. 235–243), 43, št. 5–6.
- Rutar Ilc, Z. (2000). Preverjanje z zastavljanjem vprašanj in problemov. V: *Zbornik prispevkov 2000/Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Portorož, 2. do 4. marca 2000* (str. 122–127). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Mateja Kop je profesorica razrednega pouka in magistrica znanosti s področja pedagoških znanosti. Zaposlena je na Osnovni šoli Sveta Ana kot profesorica razrednega pouka. Na šoli vodi več interesnih dejavnosti in učence pripravlja na razna tekmovanja in srečanja. Sodeluje pri različnih projektih in si prizadeva v pouk uvajati elemente formativnega spremljanja ter podpira oblikovanje novih kompetenc, ki se razvijajo pri učenju. Zagovarja načela individualizacije in personalizacije učnega procesa ter si prizadeva za enakopravnejše vključevanje vseh učencev v učni proces.

Timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja v podporo dijakom pri pripravi na maturitetni esej pri slovenščini

Team Teaching with Elements of Formative Assessment to Support Students in Preparing for the Matura Essay in Slovenian Lessons

Barbara Gradišnik

*III. gimnazija Maribor
barbara.gradisnik@tretja.si*

Povzetek

Timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja je lahko vključeno tudi v pripravo na šolski esej pri pisnem delu izpita splošne mature iz slovenščine. Ker je imel slovenski roman na splošni maturi 2022 izrazito in oprijemljivo zgodovinsko ozadje, sta učitelja zgodovine in slovenščine skupaj z dijaki sooblikovala učni proces in delo načrtovala na osnovi povratnih informacij, ki sta jih pridobila od učencev. Učencem sta skušala omogočiti, da sami pokažejo, kaj so se naučili, kar so tudi dokazali. Z izvedbo timskega poučevanja s formativnim spremljanjem sta učitelja skušala ugotoviti, ali lahko tovrstno timsko poučevanje vključujemo v pouk tudi pri aktivni pripravi na maturo.

Ključne besede: esej na maturi, formativno spremljanje, slovenščina, timsko poučevanje, zgodovina.

Abstract

Team teaching with elements of formative assessment can also be included in the preparation for writing the school essay in the mother tongue (Slovenian) in the written part of the general school leaving exam (matura). Since the Slovenian novel for the 2022 matura exam had a distinct and concrete historical background, both the History and Slovene teachers together with their students co-designed the learning process. The work carried out in the class was based on the feedback they had previously received from the students. The students were given the opportunity to show what they had learned, which they did. By carrying out team teaching with elements of formative assessment, both teachers endeavoured to find out whether this type of team teaching can be included in the lessons during intensive preparations for the matura exam.

Keywords: formative assessment, history, mother tongue (Slovenian), team teaching, the school essay.

1. Uvod

III. gimnazija Maribor je večino svojega obstoja izobraževala bodoče učitelje, po drugi svetovni vojni tudi vzgojitelje. Danes izvaja tri programe – splošna gimnazija, gimnazija športni oddelek program predšolska vzgoja.

Šola je bila v šolskem letu 2021/22 že drugo leto vključena v projekt Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje. Delo projekta je na nivoju države usmerjal in evalviral Zavod za šolstvo in šport

RS, ki je šoli določil tudi skrbnico. Šola je bila v projekt vključena z razvojnim timom. Tega ob ravnateljici tudi tekoče šolsko leto sestavlja še pet učiteljev.

Temeljni namen projekta je bil na šolah razvijati formativno spremljanje, s pomočjo razvojnih timov pa člani tima formativno spremljanje prenašajo na šolski kolektiv. Tako je bilo osrednje vodilo v projektu za š. l. 2021/22 poglobljanje in širjenje formativnega spremljanja znotraj šole.

Člani tima so kolektiv razdelili na pet skupin in jih na pedagoških konferencah v obliki delavnic seznanjali z aktivnostmi v projektu ter jih vabili, da jih tudi sami preizkusijo oziroma izvedejo. V ta namen so člani razvojnega tima sodelavcem predstavili svoje primere dobrih praks formativnega spremljanja in jih povabili na kolegialne hospitacije. Člani tima so podpirali sodelavce, da so ti pri svojih urah sami izvedli predstavljene primere dobrih praks. Nastala je zbirka več primerov priprav formativnega spremljanja za interno uporabo na šoli.

Člani tima pa so načrtovali in izvedli več primerov timskega poučevanja formativnega spremljanja. Pri dijakih se je tako skozi projekt krepilo prevzemanje odgovornosti za svoje delo in znanje.

Timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja sta pri pripravi na maturitetni esej v 4. letniku programa gimnazija pripravila učitelj zgodovine in učiteljica slovenščine.

2. Priprava dijakov na timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja

Za spreminjanje poučevalne prakse sta pomembna prevzemanje odgovornost za lastno učenje in podpora kolegov. V želji spremeniti svojo poučevalno prakso so prav tako pomembni razprava s kolegi, posvetovanje in izmenjava poučevalne izkušnje ter vrednotenje in reflektiranje lastne prakse. Zato je timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja pri pripravi na maturitetni esej pri pouku slovenščine velik izziv.

Bone idr. (2017) menijo, da formativnega spremljanja ne moremo definirati enoznačno. Gre namreč za proces stalnega spremljanja napredovanja pri učenju oz. preverjanja doseganja ciljev po zastavljenih kriterijih uspešnosti. Torej ima formativno spremljanje velik vpliv na učenje in izboljšanje dosežkov vseh učencev. Tega sta učitelja slovenščine in zgodovine vključila v timsko poučevanje. Tim je, kot pravijo Skvarš, Čuk in Rutar Ilc (2017), delovna skupina za doseganje posameznih ciljev oz. nalog, njeni člani pa pri tem enakopravno sodelujejo.

Že pri pripravi na timsko poučevanje (z dijaki 4. letnika programa splošna gimnazija) je bilo ugotovljeno, da učitelj dijakom ob neprestanih selitvah težje zagotavlja učno okolje, v katerem bi se lahko dijaki najbolj učinkovito učili. Dijaki tako menijo (na vprašanja so odgovarjali ob pomoči programa 1KA, ki je orodje za anketiranje), da postavitev pohištva, dodatne risbe in slike ne vplivajo na njihovo dobro počutje. V anketi je sodelovalo 22 dijakov, rezultate pa prikazuje preglednica 1.

Preglednica 1

Učinkovito učno okolje

Alli meniš, da bi postavitev pohištva, dodatne risbe, slike ... vplivale na tvoje dobro počutje v razredu. Zapiši nekaj predlogov za dobro počutje v razredu (okrasitev učilnice, izdelki, športni plakati ...)
PISNI OBLIKI) POSREDUJ V KANAL ZA SLOVENČINO.

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
1 (DA)	8	36%
2 (NE)	14	64%
Skupaj	22	100%
Povprečje		1,6

Pred izvedbo timskega poučevanja s formativnim spremljanjem je bilo med dijaki preverjeno tudi njihovo mnenje o učinkovitem učnem okolju. Pri tem je izhodišče predstavljal dnevnik razvojnega dela - 1. del znotraj razvojne naloge Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje. Tudi mnenje dijakov je bilo pridobljeno s pomočjo ankete, ki je bila pripravljena s programom 1KA. V anketi so dijaki izrazili zadovoljstvo z učiteljičinimi učnimi pristopi (pri tem ocena 5 pomeni, da je dijak zelo zadovoljen, ocena 1 pa, da je docela nezadovoljen). V anketi je sodelovalo 22 dijakov, povprečno oceno, s katero so dijaki ocenili učiteljico, pa prikazuje preglednica 2.

Preglednica 2

Analiza odgovorov in povprečne ocene

TRDITEV	OCENA (1–5)
Učiteljica jasno opredeli namen učenja.	4,8
Menim, da učiteljica spremlja moj napredek.	4,2
Pri pouku imam možnost sodelovati.	4,7
Učiteljica vzpodbuja dialog med vsemi, ki v učnem procesu sodelujemo.	4,8
Učiteljica pri pouku vključuje vse dijake.	4,6
Menim, da je med učiteljico in dijaki razvit partnerski odnos.	4,7
Učiteljica dijake spoštuje in ceni.	5,0
Pri pouku slovenščine se dobro počutim.	4,9
Če česa ne razumem, lahko brez težav vprašam učiteljico.	4,8

3. Priprava na timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja (sodelovanje učitelja zgodovine in učiteljice slovenščine)

Priprava na timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja pri pripravi na maturitetni roman je bila obširna. Pred samim pričetkom je moral učitelj zgodovine natančno prebrati roman Andreja Hienga, Čudežni Feliks, prav tako je moral natančno poznati tematski sklop iz književnosti za izpit splošne mature iz slovenščine.

Andrej Hieng je roman Čudežni Feliks napisal leta 1993 in zanj prejel nagrado kresnik. Roman je slogovno in jezikovno večplasten, saj se ob zgodovinskih dejstvih, ki prikazujejo vzpon nacizma v mestu Š (nekje na Štajerskem), in enciklopedični vsebini v romanu pojavljajo tudi različne literarne prvine.

Skladno z zahtevami Predmetnega izpitnega kataloga za splošno maturo (Slovenščina) je Državna predmetna komisija za slovenščino za splošno maturo razpisala za šolski esej pri

pisnem delu izpita splošne mature iz slovenščine 2022 tematski sklop z naslovom V svetu blišča in bede.

Učitelja slovenščine in zgodovine sta se pred načrtovanjem pogovorila in razmislila, s katerimi izzivi se srečujeta pri pouku. Izzive sta zapisala:

- Kako ustrezno motivirati nemotivirane?
- Kako ločiti med vso »snovjo« zrnje od plev?
- Izbrati načine poučevanja, ki bodo drugačni, za dijake zanimivi in bodo »obrodili sadove«.

Tako sta skupaj določila temo, in sicer sta jo poimenovala Pojasnila nekaterih zgodovinskih dogodkov v maturitetnem romanu Čudežni Feliks. Timsko poučevanje s formativnim spremljanjem sta načrtovala za dve strnjeni šolski uri, ki sta jih izvedla v dveh razredih programa gimnazija v aprilu in maju.

Pred osredotočenjem na temo timskega pouka sta pri načrtovanju skušala:

1. »zavedati se, kaj bodo učenci znali, razumeli in zmogli narediti v nekem učnem sklopu;
2. omogočiti učencem, da sooblikujejo učni proces (vključeni so v oblikovanje kriterijev uspešnosti, v samovrednotenje in vrstniško vrednotenje);
3. načrtovati na osnovi povratnih informacij, ki jih pridobim od učencev o tem, kaj že znajo in zmorejo;
4. učencem omogočiti, da sami pokažejo, kaj so se naučili (dokazi o učenju);
5. dejavnosti zasnovati tako, da vodijo učence k doseganju načrtovanih namenov učenja/ciljev;
6. pri načrtovanju iskati optimalne načine, kako pomagati vsem učencem, da bodo lahko napredovali v skladu s svojimi zmožnostmi« (Slovensko izobraževalno omrežje, Razvojna naloga: Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje).

Ker je bil maturitetni roman Čudežni Feliks obširen, prav tako je vključeval številne zgodovinske (fiktivne in resnične – vzpon nacizma na Štajerskem pred pričetkom 2. svetovne vojne; 1937) dogodke, sta se učitelja odločila osredotočiti se na dogodke, ki so preverljivi, prav tako pa jih bodo dijaki v 4. letniku gimnazije lahko zaradi predznanja razumeli. Tako sta z dijaki že pred samo izvedbo timskega poučevanja s formativnim spremljanjem govorila o realnem času, ki je v romanu določljiv. Po pogovoru so dijaki sami oblikovali navodila za delo, in sicer so si zadali izbrati en odlomek, ki po njihovem mnenju odseva »duh časa« in predstavlja preverljivo zgodovinsko ozadje. Če bi bilo število izbranih odlomkov večje, bi dijak s sošolcem v paru izbral po njunem mnenju ustrežnejši dogodek. Izbiro bi nato dijaka utemeljila.

Število zbranih dogodkov sta učitelja v fazi priprave na timsko poučevanje s formativnim spremljanjem zaradi načrtovanja (2 šolski uri) omejila. Izpisane dogodke sta natančno pregledala in za timski pouk izbrala tiste, ki niso bili povezani/se niso ponavljali.

Slika 1

Uvodna slika, ki učence motivira, da predstavijo, kaj o zgodovinskih dogodkih v romanu Čudežni Feliks že vedo



Slike 2, 3, 4

Primeri izpisanih odlomkov iz maturitetnega romana Čudežni Feliks

236 stran,
Tadkrat je bila mati, da so gostje v letaviščih nosli sušene
pižame za spretnost in za posetanje v letaviščih, vsaj dopolnje.
Sezona je cvetala. Dvor je pripeljal s seboj garde. Rdeče sbrabljene
hlacice, plava bluzca. Poroči so oficirji pisali čaršas in kate,
ob zori pa rožali za eno sereno kopico kozarcev. Bumf v steno!
Kralj Aleksander je vozil oprtega Packarela, sam. Večkrat sam
ga videla, dobro sam si ga zapomnila: cukker, uporka rumena
lica, ukrnjen nos, stisnjene usnice.

Beem časopise. Škilim čer mejo, kot
pravimo. Kombiniram. Poslušam radio.
Oparujem poratnihte in španije. Grmi.
Vsem gorj pod zadnjico enim zaradi
navdušenja, drugim zaradi strahu.
Nebesa odmevajo od kličanja in od
molitve. Zdaj in ob naši smrtni uri,
amen!
(str. 351)




... Rekla je, da so leteta rekla,
da bujo Nemci parafali cel svet
ali pa vsaj Evropa. Judo pregumajo
in jih bodo rokomicali. Lita Eberstein
in Berta Threl ste na lepem izgumali.
Lita je prisla iz londona "emlich fici"
in o Bertli je bilo slišati da je
prisla do Portugalske ...

4. Izvedba timskega poučevanje z elementi formativnega spremljanja (sodelovanje učitelja zgodovine in učiteljice slovenščine)

Ker je matura precej ciljno naravnana in je poznavanje zgodovinskih okoliščin v romanu nujno, je učitelj zgodovine v začetku s pomočjo dijakov predstavil zgodovinske okoliščine na Štajerskem v času nacizma (okoli l. 1937). Pri tem so dijaki izhajali iz predznanja pri zgodovini, ki so ga že povezovali z dogodki v romanu. V nadaljevanju so dijaki glasno prebrali svoje odlomke (te so na izročkih prepoznali po svoji pisavi). Ker sta učitelja v timu želela učencem omogočiti, da sami pokažejo, kaj so se naučili (dokazi o učenju), sta jih s pomočjo močnih vprašanj usmerjala. Vprašanja s področja zgodovine in poznavanja romana sta skušala zasnovati tako, da so vodila učence k doseganju načrtovanih namenov učenja/ciljev. Prav tako sta iskala optimalne načine, kako pomagati vsem učencem, da bodo lahko napredovali v skladu s svojimi zmožnostmi. Tako je lahko vsak dijak svoje poznavanje predstavil, svoje znanje pa ob razlagi drugih dijakov še nadgradil. Ob zaključku vsakega izpisanega odlomka in pogovora o njem so dijaki s samovrednotenjem, ki sta ga učitelja v začetku ure predstavila, ocenili svoje znanje o prebranem romanu v povezavi z zgodovinskimi dejstvi. Namen samovrednotenja, ki je predstavljeno v preglednici 2, je med drugim bil dijake, ki romana še niso prebrali, opozoriti, da samo s prebranimi povzetki ne morejo sodelovati pri pouku, še večje težave pa bodo imeli na maturi.

Preglednica 3

Samovrednotenje

	<p>Dogajanje v odlomku sem ustrezno umestil/-a v roman.</p> <p>Poznam osebe v dogodku, ki so v odlomku predstavljene, poznam njihovo vlogo oziroma pomen v danem odlomku.</p> <p>V izbranem odlomku sem pravilno določil/-a dogajalni prostor.</p> <p>Dogajanje sem brez težav umestil/-a v zgodovinski kontekst.</p>
	<p>Dogajanje v odlomku sem delno pravilno umestil/-a v roman.</p> <p>Poznam le nekaj oseb v dogodku, ki se v odlomku pojavljajo, slabše poznam njihovo vlogo oziroma pomen v tem odlomku.</p> <p>V izbranem odlomku sem delno določil/-a dogajalni prostor.</p> <p>Dogajanje v odlomku sem pravilno umestil/-a v zgodovinski kontekst.</p>
	<p>Dogajanja v odlomku nisem pravilno umestil/-a v roman.</p> <p>Večine oseb v dogodku, ki so v odlomku predstavljene, ne poznam oziroma se jih ne spomnim in tudi njihove vloge oziroma pomena ne poznam.</p> <p>Dogajalni prostor določim napačno ali ga ne znam določiti.</p> <p>S poznavanjem zgodovinskih okoliščin imam precej težav.</p>

5. Zaključek

Šola je bila v šolskem letu 2021/22 že drugo leto vključena v projekt Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje. Temeljni namen projekta je bil na šolah razvijati formativno spremljanje. Ob prenašanju formativnega spremljanja na šolski kolektiv so člani tima načrtovali in izvedli tudi nekaj primerov timskega poučevanja s formativnim spremljanjem. Tako so timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja vključili v pripravo na šolski esej pri pisnem delu izpita

splošne mature iz slovenščine. Ker je imel slovenski roman izrazito in oprijemljivo zgodovinsko ozadje, sta učitelja zgodovine in slovenščine skupaj z dijaki sooblikovala učni proces in delo načrtovala na osnovi povratnih informacij, ki sta jih pridobila od učencev. Pri tem sta učencem skušala omogočiti, da sami pokažejo, kaj so se naučili, kar so dokazali z utemeljitvijo izpisa odlomkov iz romana, ki so imeli zgodovinsko ozadje. Učitelja ugotavljata, da je timsko poučevanje z elementi formativnega spremljanja pri maturantih zelo zahtevno in zahteva od vključenih učiteljev temeljit premislek in pripravo. Ker je matura ciljno naravnana, esej pa predstavlja kar 50 odstotkov ocene, so tovrstne ure dobrodošle, vendar ob pripravi na uspešen zaključek šolanja, ki se zaključi s splošno maturo, ne morejo ob neprenehnem ponavljanju in utrjevanju slednjega nadomestiti.

6. Literatura

Bone, J., Brodnik, V., Cedilnik, T., Debenjak, K., Holcar Brunauer, A., Kralj, N., Kregar, S., Legvat, P., Mršnik, S., Novak, L., Oder, B., Potisk, Z., Rogič Ožek, S., Rostohar, D., Štampfl, P., Trampuž, M., Vogrinčič, R., Žinko, A. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hieng, A. (2021). *Čudežni Feliks*. Mladinska knjiga

Razvojna naloga: Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje.

<https://skupnost.sio.si/enrol/index.php?id=10639#p626468>

Skvarš, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Gradišnik, rojena leta 1982 v Mariboru. Leta 2005 je diplomirala na Pedagoški fakulteti Maribor. Od leta 2008 je zaposlena na III. gimnaziji Maribor, kjer je pred študijem tudi maturirala. Poučuje slovenščino, in sicer v programu gimnazija in gimnazija športni oddelek. Že 12 let je pri Republiškem izpitnem centru zunanja ocenjevalka za maturo.

Učencu in učitelju prijazno opisno ocenjevanje pri pouku angleščine

Student- and Teacher-Friendly Descriptive Assessment in Teaching English

Ema Šmid

*Osnovna šola Železniki
ema.smid@os-zelezniki.si*

Povzetek

Pouk tujega jezika v prvi triadi osnovne šole ima zaradi razvojne stopnje otrok svoje posebnosti in značilnosti. Učitelj mora poskrbeti, da so učenci v procesu učenja sproščeni in da se dobro počutijo. Sposobnosti abstraktnega razmišljanja od njih še ne more pričakovati, mlajši učenci za uspešno usvajanje znanja potrebujejo konkretne spodbude v njim znanem okolju (družina, živali, igrače, ...). Ocenjevanje pridobljenega znanja bi na tej starostni stopnji moralo potekati prav tako, kot poteka pouk sam in ne na nek nov, otrokom tuj način. Tradicionalne oblike ocenjevanja za mlajše otroke predstavljajo stres, so zanje neprimerne, saj v novi situaciji ne morejo in ne znajo pokazati vsega, kar so se naučili. Resnično usvojeno znanje bo učitelj lahko meril le z oblikami, ki so učencem prijazne, s takimi, kot jih poznajo iz aktivnosti pri vsakodnevnem pouku in se ob njih dobro počutijo. V prispevku so opisani in s primeri podkrepljeni alternativni načini ocenjevanja znanja pri pouku angleškega jezika ter primeri opisnih ocen, ki jih učitelj oblikuje.

Ključne besede: dejavnosti, mlajši učenci, ocenjevanje, opisna ocena, tuji jezik.

Abstract

Foreign language learning in the first trimester in Primary school has its peculiarities and characteristics due to students' developmental level. Young students should be relaxed and feel good during the lessons which is a teacher's task. The ability to think abstractly cannot yet be expected from younger students, they need concrete stimulations in a familiar environment (family, animals, toys, etc.) to successfully acquire knowledge. At this age level, the assessment of acquired knowledge should be carried out in the same way as the lessons themselves, and not in some new, unfamiliar way. Traditional forms of assessment are stressful and unsuitable for younger children, as they cannot show everything they have learned in a new situation. The teacher is only able to measure the truly acquired knowledge with students-friendly forms, with those that they know from activities in daily classes and feel good with them. Alternative ways of assessing knowledge in English language classes and examples of descriptive assessments created by the teacher are described and supported by examples in this article.

Key words: activities, assessment, descriptive mark, foreign language, young students.

1. Uvod

Poučevanje tujega jezika - v večini primerov je to angleščina - v prvi triadi je v slovenskih osnovnih šolah že dobro utečena praksa. Pouk jezika je v primerjavi z drugimi predmeti nekoliko drugačen, a so učitelji, ki jezik poučujejo, našli že mnogo načinov, kako najučinkoviteje prenesti znanje jezika na mlajše učence.

Procesu učenja sledi utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Tu je primerov dobrih praks manj, saj je težko (ustno) oceniti številčne razrede in pri tem v razredu ohranjati delovno klimo oz. učni proces. Načini ocenjevanja, ki smo jih vajeni pri drugih predmetih, pri pouku tujega jezika ne prinesejo vedno realnih podatkov o učenčevem znanju niti jih ni mogoče vedno uporabiti pri ocenjevanju znanja angleščine. Tako kot je pouk tujega jezika pri mlajših učencih specifičen, mora biti tudi ocenjevanje temu prilagojeno.

Namen prispevka je prikazati učinkovito ocenjevanje znanja tujega jezika pri mlajših učencih z aktivnostmi, ob katerih učenci sproščeno sodelujejo ter tako prikažejo realno znanje. Pri tem so upoštevana načela, ki veljajo na tem področju (Brumen, 2003): načelo veljavnosti, zanesljivosti, objektivnosti, občutljivosti ter ekonomičnosti. Rezultate, pridobljene na ta način, je tudi enostavneje oblikovati v opisno oceno, ki prikaže realno stanje učenčevega znanja.

2. Mlajši učenci in učno okolje

V Učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013) lahko preberemo, da uvajanje tujega jezika v zgodnje obdobje izkorišča s starostjo povezane razvojne lastnosti otrok, kot npr. radovednost, željo po učenju, potrebo po sporazumevanju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov.

Pri pripravi na pouk mora učitelj upoštevati razvojne značilnosti učencev. Pouk mora biti, glede na spoznanja o učenju jezikov, naravnan situacijsko, doživljajsko in na komunikacijska dejanja. Učencem je potrebno ponuditi veliko jezikovnega vnosa in različnih možnosti za soočanje z jezikom, še preden bodo učenci sami začeli tvoriti/sporočati v tujem jeziku.

Lynn Durrant (2015), ki opisuje značilnosti mlajših učencev, opozarja še na multisenzorni pristop pri poučevanju, kjer učencem ponudimo učenje na različne načine (opazovanje, poslušanje, gibanje, dotikanje). Prav tako je pomembna rutina v poučevanju, saj se učenci dobro počutijo v dejavnostih, ki jih poznajo. Naučiti jih moramo poslušati, navodila za sodelovanje v dejavnostih morajo biti razumljiva, najbolj pomembno pa je, da je učenci pri pouku dobro počutijo.

3. Preverjanje in ocenjevanje znanja

V Beli knjigi (2011, str. 155) je zapisano, da se s preverjanjem znanja »... zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oz. standarde znanja iz učnih načrtov, preverjanje ni namenjeno ocenjevanju znanja.« O načinu preverjanja znanja, o izbiri instrumentov, ki jih pri tem uporabljajo, o pogostosti preverjanja pa učitelji odločajo sami, pri tem pa morajo upoštevati pravilnike in podzakonske akte.

V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) in v Beli knjigi (2011) je zapisano, da je ocenjevanje znanja ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev.

3.1 Ocenjevanje znanja tujega jezika pri mlajših učencih

Annamaria Pinter (2006) pravi, da bi moralo biti, tako kot pouk tujega jezika, tudi ocenjevanje prilagojeno mlajšim učencem. Ti v tujem jeziku pojejo in deklamirajo pesmice, se

vključujejo v dramatizacijo zgodb ali dialogov, se igrajo različne igre ali pa sodelujejo v pantomimi. Znanje, ki ga pri tem izkazujejo, je težko oceniti s tradicionalnimi metodami ocenjevanja (različni testi).

Tudi Karmen Pižorn pravi, da mora »... testiranje mlajših učencev potekati v njim ustreznih okoliščinah in situacijah, ki so jim kognitivno, čustveno in jezikovno blizu, predvsem pa morajo testni instrumenti meriti jezikovno rabo v čim bolj avtentičnih nalogah, ki so oblikovane v sobesedilu in učencem dajejo možnost, da pokažejo svoje dejansko tujejezikovno znanje.« (Pižorn, 2010).

Strokovnjaki (Pierce in O'Malley, 1992, Shaaban, 2001, v Pižorn 2010), ki kritizirajo standardizirane teste, pravijo, da so za mlajše učence bolj primerne alternativne oblike preverjanja znanja, ki omogočajo ugotavljanje, kaj učenec ve in zna v neprisiljenih okoliščinah in brez dodatnega stresa. Te oblike bolj relevantno prikažejo učenčev napredek in posredno pripomorejo k izboljševanju procesa pouka.

Shaaban (2005) predstavi več neformalnih (alternativnih) načinov ocenjevanja znanja: opazovanje, samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, portfolio (listovnik), projektno delo, ocenjevanje z več metodami, avtentične naloge, delo po postajah.

4. Primeri ocenjevanja znanja s pomočjo neformalnih načinov ocenjevanja

Glede na raziskave in priporočila strokovnjakov smo želeli ocenjevanje angleščine v prvi triadi osmisliti: pri pripravi na ocenjevanje smo sledili korakom ocenjevanja, kjer smo načrtovali in opredelili, kaj bomo ocenjevali (cilji, standardi, kriteriji), pripravili smo naloge in dejavnosti za ocenjevanje in jih strukturirali (način in organizacija ocenjevanja), na koncu pa smo interpretirali ugotovitve o otrokovih dosežkih pri posameznih nalogah oz. dejavnostih v opisu dosežkov, ki smo jih združili v opisno oceno.

Preglednica 1

Razporeditev dejavnosti po urah, namenjenih ocenjevanju

<i>zaporedna ura</i>	<i>dejavnosti, namenjene ocenjevanju</i>
1.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>razredni koncert</i> (petje, izštevanke, izražanje počutja) • <i>delo po postajah</i> (igra vlog)
2.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>razredni koncert</i> (petje, izštevanke, izražanje počutja) • <i>delo po postajah</i> (igra vlog)
3.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>razredni koncert</i> (petje, izštevanke, izražanje počutja) • <i>delo po postajah</i> (igra vlog)
4.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vrstniško ocenjevanje</i> (pojmi – deli telesa)
5.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>razredni koncert</i> (petje, izštevanke, izražanje počutja) • <i>Kdo je pod odejo?</i> (sporazumevanje po vzorcih)
6.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo je pod odejo?</i> (sporazumevanje po vzorcih)
7.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>delo po postajah</i> (namizna igra, pojmi)
8.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>razredni koncert</i> (petje, izštevanke, izražanje počutja) • <i>ocenjevanje na podlagi likovnega izdelka</i> (razumevanje)

Za namen ocenjevanja smo izbrali naloge glede na razvojno stopnjo otrok in didaktična priporočila za njihovo starost, v pomoč nam je bil opis značilnosti pouka, prilagojenega razvojni stopnji učencev (po L. Durrant).

4.1 Ocenjevanje z opazovanjem – razredni koncert

Za ocenjevanje z opazovanjem smo pripravili več dejavnosti s katerimi smo zasledovali več ciljev:

Preglednica 2

Opredelitev področij, ciljev, standardov in kriterijev ocenjevanja z opazovanjem pri petju, izštevankah in izražanju počutja.

<i>Način ocenjevanja</i>	<i>Ocenjevanje z opazovanjem</i>		
	CILJ	STANDARD	KRITERIJ
<p>PODROČJE</p> <p><i>Govorjenje in govorno sporočanje</i></p>	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se usposablajo za govorno sporazumevanje in sporočanje (govorijo, recitirajo ali pojejo primerna besedila v angleščini), ▪ razvijajo in preizkušajo spretnosti izgovorjave, intonacije in ritma jezika, ▪ se besedno odzivajo na slišano ali prebrano. 	<p>Učenec poje in recitira pesmi.</p> <p>Učenec pove izštevanko.</p> <p>Učenec se sporazumeva po vzorcih.</p> <p>Učenec izraža počutje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tekočnost in zaporedje besed v pesmicah ▪ zaporedje besed v izštevankah ▪ uporaba vprašanja po počutju in odgovora v frazi ▪ ustreznost ubeseditve izraženega počutja

Dejavnosti, s katerimi smo preverjali, kako gre učencem pri izgovorjavi izštevank, izražanju počutja, petju in recitaciji pesmic, so bile različne. Ob začetku ur smo vpeljali nekakšno rutino – razredni koncert ali pokaži, kaj znaš. Učence smo, kot vedno, povabili v krog ter jim že v prvi uri predstavili potek dejavnosti, ki bodo v bodoče del vsake ure. V krogu, kakor poteka večina pouka, smo določili nekoga, ki je z izštevanko določil sošolca, prvega nastopajočega. Na ta način smo lahko ocenili učenčevo izreko izštevank in tudi, kako je izštetega vprašal po počutju ter kako mu je ta odgovoril. Prvi izštet je nato izštel drugega, ga vprašal po počutju, počakal na odgovor ter se pripravil na nastop. Drugi izštet je izštel tretjega ... Nastopajoči so se med seboj dogovorili, kateri dve naučeni pesmici bodo zapeli ali recitali, mi pa smo po nastopu zabeležili, kako uspešni so bili.

Dejavnost smo ponovili dvakrat, tako smo v eni uri ocenili 6 učencev, kar je še vedno omogočalo pravilno zapisana opažanja. Za nastopanje smo določili pravilo, da v primeru, ko je izštet nekdo, ki je že nastopal, priložnost dobi naslednji (sosednji) učenec.

4.2 Ocenjevanje z opazovanjem – igra vlog in namizna igra

Na postaji, kjer je potekalo ocenjevanje, so učenci igrali igro vlog »pri zdravniku«. Pri igrah vlog radi sodelujejo tudi v maternem jeziku, zato z razlago poteka igre ni bilo težav. Pred tem smo z učenci brali knjige in si na to temo ogledali risanke s prilagojenim jezikom in zaigrane

dialoge. Ponovili smo pravila lepega obnašanja in se pogovorili o vljudnostnih izrazih, pa ne o konkretnih, ki so jih učenci kasneje uporabljali v postopku ocenjevanja, temveč o teh, ki jih poznamo in o priložnostih, ob katerih jih uporabljamo. Od uspešnejših učencev smo pričakovali dobre sporočajske zmožnosti in samostojne dialoge v obliki daljših fraz, šibkejši učenci pa naj bi dokazali razumevanje in pokazali sposobnost sporazumevanja na njihovi ravni.

Na pripravljen kontrolni list smo vpisovali opažanja o učenčevem znanju.

Dialog, ki sem ga pričakovala od učencev:

Učenec A: Hello (good morning).

Učenec B: Hello (good morning). Sit down, please. Can I help you?

Učenec A: Yes. My head (tummy, arm, hand, leg ...) hurts.

Učenec B: Let me see (uporablja pripomočke iz kovčka za zdravnika – igrača)

Učenec B: Here you are (poda pacientu škatlico zdravil).

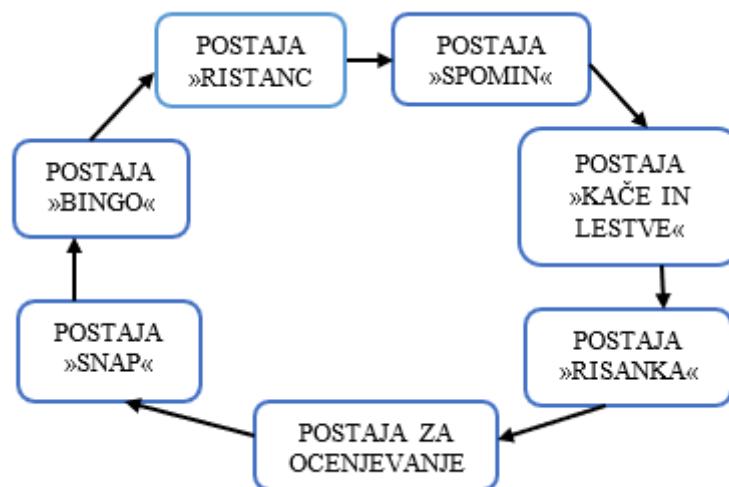
Učenec A: Thank you. Goodbye.

Učenec B: (You're welcome.) Goodbye.

Postaje, na katerih ni potekalo ocenjevanje, so bile oblikovane tudi glede na želje otrok, na vseh pa je bil v rabi angleški jezik.

Slika 1

Organizacija dela po postajah pri ocenjevanju igre vlog



Preglednica 3

Opis postaj

<i>postaja</i>	<i>opis</i>
<i>postaja za ocenjevanje, igra vlog</i>	igra vlog »Pri zdravniku«
<i>snap</i>	Na tej postaji učenci igrajo igro »snap«. Glavni cilj igre je čim hitreje izreči besedo na sličici in tako pridobiti čim več sličic.
<i>bingo</i>	En izmed učencev žreba sličice, pove besedo, ostali ustrezno sličico pokrijejo (če jo imajo na kartonu).

<i>ristanc</i>	Na tleh je s samolepilnim trakom označeno polje za igro, z veliko penasto kocko določijo polje, kamor vržejo kamenček (cilj).
<i>spomin</i>	Na tej postaji učenci igrajo klasično igro spomin.
<i>kače in lestve</i>	Na tej postaji učenci igrajo igro »Snakes & ladders« oz. doma narejeno namizno igro, prilagojeno témi.
<i>risanka</i>	V računalniškem koticu si učenci ogledajo pripravljeni risanki v tujem jeziku (Pujsa Pepa).

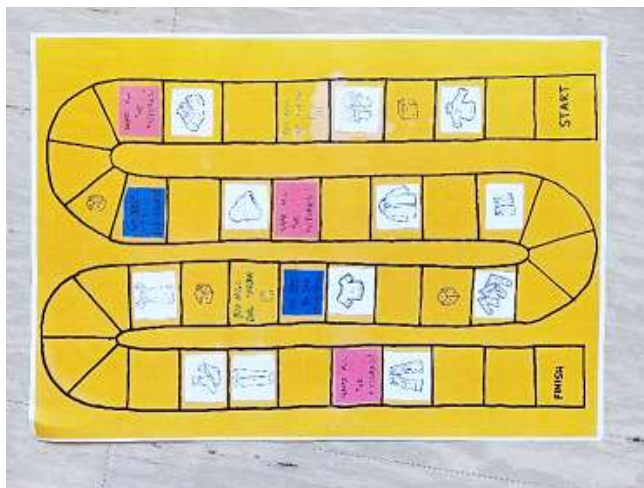
Na postaji »kače in lestve« so učenci igrali namizno igro s kocko. V tem primeru igra vsebuje sličice s ciljnim besediščem. Učenci mečejo kocko, glede na dobljeno število prestavljajo figure po poljih ter upoštevajo navodila, ki so v posameznih poljih. Če se ustavi na polju s sličico, jo mora poimenovati. Na enem izmed polj mora poimenovati vse sličice.

Igre, kot je ta, lahko čisto enostavno pripravimo za vsako temo, ki jo obravnavamo pri pouku tujega jezika: polja ostanejo enaka (naredimo predlogo), potem pa na igralni plošči zamenjamo sličice (tema) ter naredimo kopije (po možnosti barvne) teh plošč. Učenci lahko igro igrajo samostojno, ker pravila poznajo – igranje igre s spreminjanjem edino slik postane rutina.

Na način, ki je prikazan v tem prispevku, lahko na tej postaji ocenimo, kako dobro učenec pozna besedišče v neki temi – nekaj časa sledimo igri, potem pa učenca, ki se je ustavil na sličici, povprašamo še po drugih, ki so na plošči. Tak odgovor zagotovo prikaže učenčevo realno znanje.

Slika 2

Primer doma narejene enostavne namizne igre



4.3 Ocenjevanje z opazovanjem – vrstniško ocenjevanje

Vrstniško ocenjevanje pri mlajših učencih mora biti premišljeno in enostavno, sicer ne prinese merodajnih rezultatov. V našem primeru je ocenjevanje potekalo v parih, ki jih določi učitelj, da se izogne pristranskosti ocenjevanja prijatelja.

Preglednica 4

Opredelitev področij, ciljev, standardov in kriterijev vrstniškega ocenjevanja

Način ocenjevanja		Vrstniško ocenjevanje		
Vsebina	My body			
	CILJ	STANDARD	KRITERIJ	
PODROČJE				
<i>Poslušanje in slušno razumevanje</i>	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> ▪ razumejo pogosto rabljeno besedišče, ▪ se nebesedno in besedno odzivajo. 	Učenec razume izbrane podatke in nekatere podrobnosti (besed) na podlagi vidnih opor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razumevanje podatkov 	
<i>Govorjenje in govorno sporočanje</i>	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> ▪ se besedno odzivajo na slišano, ▪ uporabljajo besedišče z obravnavanih vsebinskih področij. 	Učenec poimenuje konkretni svet okoli sebe v neposredni okolici.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pravilnost poimenovanj 	

En od para je drugemu pokazal na določen del svojega telesa ter ga v angleščini vprašal »Kaj je to?« (ang. What's this?), drugi mu je odgovoril. Učenci so dobili tudi navodila, da lahko sošolcu priskočijo na pomoč s prvim glasom besede, če ta ne zna poimenovati določenega dela telesa. Nabor besed so poznali iz dejavnosti, ki so potekale v prejšnjih učnih urah. V prvem delu igre je bil prvi učenec spraševalec, drugi je odgovarjal, potem pa sta si vlogi zamenjala.

Po končani dejavnosti smo učencem postavili vprašanje, kdo bi lahko za svojega soseda trdil, da je znal naštet čisto vse dele sošolčevega telesa. Učence (večina razreda), ki so naštet vse dele telesa pravilno, smo na poimenskem (kontrolnem) listu označili s kljukico. Prav tako smo dodali posamezne komentarje učencev (npr. »Le pri nogi sem mu pomagala.«)

Pri drugi dejavnosti so učenci dobili svoje »kontrolne liste«. Dejavnost je spet potekala v parih, tako, da je prvi učenec pokazal na sličico npr. roke in vprašal sošolca »What's this?« Če je drugi odgovoril pravilno, je prvi označil kvadrateg ob sličici s kljukico, če ni, pa s križcem.

Primer izpolnjenih ocenjevalnih listov bi lahko kazali na to, da na tej stopnji učenci še niso pristranski ter da oceno oz. povratno informacijo o sošolčevem poznavanju delov telesa v angleščini ne podajajo zgolj subjektivno. Opazovanje para je bilo namenjeno ugotavljanju resničnosti odgovorov ter pravilnosti izgovorjave v tujem jeziku. Zanimalo nas je, kako popustljivi bodo učenci pri označevanju pravilnosti odgovora, ko npr. sošolec potrebuje pomoč pri besedi. Učenci so bili ob tem zelo strogi in so kljukice dodelili le popolnoma pravilnim odgovorom.

Slika 3

Vrstniško ocenjevanje – Rok in Jure



V primeru, ko so bili rezultati slabi, smo naknadno preverili učenčevo razumevanje pojmov.

5. Zaključek

V tem prispevku so predstavljeni le nekateri od možnih oblik ocenjevanja mlajših učencev pri pouku angleščine. Taki načini pridobivanja podatkov o učenčevem znanju so integrirani v pouk, zagotovo ustrezajo razvojni stopnji učencev, poleg tega pa zagotavljajo realne podatke.

Iz pridobljenih podatkov lahko oblikujemo razumljivo opisno oceno. Vendar pa ocena ob koncu šolskega leta ni rezultat zgolj enega ocenjevanja, tudi ni prepis opisov učenčevih dosežkov med šolskim letom temveč je sinteza vseh ocenjevanj tekom šolskega leta. V opisni oceni upoštevamo tudi nebesedni odziv učencev.

Zagotovo pri takem ocenjevanju obstajajo tudi pasti in neprimerni postopki. V primeru, da nismo prepričani v resničnost pridobljenih podatkov, se lahko po pomoč zatečemo k tradicionalnim načinom preverjanja in ocenjevanja znanja.

6. Literatura

- Brumen, M. (2003). Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Durrant, L. (2015). Young learner characteristics: considerations for planning and teaching. *Cambridge English Teacher*.
- Krek, J. in M. Mertljak. (ur). (2011). *Bela knjiga*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2010). Testiranje tujejezikovnih zmožnosti učencev tretjega razreda osnovne šole. V Lipavec Oštir, A. in Jazbec, S. (ur). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 72–89). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013). Uradni list RS, št. 52 (21. 6. 2013).

<https://www.uradni-list.si/1/content?id=113609>

Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu. Učni načrt. (2013). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf

Shabaan, K. (2005). Assessment of young learners. *English Teaching Forum* 43(1)43-40.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-1-g.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Ema Šmid je magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji z angleščino. Zaposlena je na Osnovni šoli Železniki, kjer poučuje angleščino od 1. do 5. razreda, poučuje pa tudi na eni od podružničnih šol, kjer poteka kombiniran pouk. Opisno ocenjevanje je po njenem mnenju strah in trepet vseh razrednih učiteljic, zato se je s tem spoprijela, ker želi dokazati, da je lahko ocenjevanje del pouka v dobesednem pomenu fraze.

Formativno spremljanje znanja z uporabo kvizov

Formative Knowledge Monitoring by Using Quizzes

Lea Frice

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
lea.frice@sc-nm.si*

Povzetek

V času poučevanja na daljavo smo se učitelji velikokrat spraševali ali je način podajanja snovi preko spleta res učinkovit. Ravno zato je bila takrat sprotne ocena osvojenega znanja dijakov toliko pomembnejša. V prispevku je predstavljena uporaba kvizov, ki smo jih uporabljali za formativno preverjanje znanja dijakov. Predstavljen je program, s katerimi lahko učitelji na enostaven način izdelajo kvize. Način preverjanja znanja s kvizi se je pokazal kot učinkovit, kar prikazujejo tudi rezultati ankete, ki je bila izvedena med dijaki.

Ključne besede: dijaki, kviz, preverjanje znanja, splet.

Abstract

During distance teaching, teachers often wondered whether the method of delivering material online was really effective. That is exactly why regular assessment of students' acquired knowledge was so much more important at that time. The paper presents the use of quizzes, which were used as a way of formative knowledge testing. It presents the program that teachers can use to create quizzes in an easy way. The method of testing knowledge with quizzes proved to be effective, which is also shown by the results of a survey conducted with students.

Keywords: knowledge testing, online quiz, students, website.

1. Uvod

Kako motivirati dijake, je pogosto vprašanje, ki si ga ne zastavljamo samo mi, ampak so si ga zastavljali tudi naši učitelji ter generacije pred njimi. Pomembno je, da vzpostavimo ravnovesje med zunanjo in notranjo motivacijo. Med tisto, kjer se dijaki učijo zato, da pridobijo čim boljšo oceno, ter tisto, kjer se dijaki potrudijo zato, ker jim je snov zanimiva in tako posledično pridobivajo nova znanja.

Ker dijaki radi delajo z računalniki ali mobilnimi telefoni, se je porajala ideja, da bi tudi preverjanje znanja izvedli z uporabo teh. Tako smo začeli z izvedbo spletnih kvizov, ki jih lahko uporabljamo pri preverjanju znanja, pri utrjevanju znanja ali pa za popestritev nove snovi. V današnjih časih veliko aplikacij omogoča sestavljanje in izvedbo kvizov, le dostop do spleta si moramo zagotoviti.

V prispevku predstavljamo kaj je sprotne preverjanje znanja in kako si pri tem pomagamo z uporabo kvizov. Na koncu z rezultati ankete pokažemo, kako je takšen način preverjanja znanja sprejet med dijaki.

2. Sprotno preverjanje znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta sestavna dela učnega procesa ter se izvajata različno. Bistvena razlika med preverjanjem in ocenjevanjem znanja je ta, da gre pri preverjanju za postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju snovi, ki smo jo obravnavali. (Brodnik, 2020). Za spremljanje napredka dijakov uporabljamo različne metode, kot so na primer opazovanje, pogovori, preverjanja znanja v obliki testov, spletni kvizi ... Pri ocenjevanju znanja pa gre za postopek, ko učitelj na podlagi zbranih podatkov ovrednoti izdelek in določi oceno glede na prej zastavljene meje za oceno (Luongo – Orlando, 2008).

Definicij sprotnega oziroma formativnega preverjanja znanja je veliko. Novejša definicija Dylana Wiliama, ki ima poleg Paula Blacka največ zaslug za popularizacijo formativnega preverjanja, pravi takole: »Preverjanje deluje formativno, če učitelji, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku pri učencih in jih interpretirajo ter uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako da so te boljše ali boljše podprte, kot bi bile odločitve brez teh dokazov.« (Wiliam, 2013, str. 135–136).

S sprotnim preverjanjem znanja lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično učno uspešnost učenca (Komljanc, 2008). Še posebej pomembno vlogo ima v razredu, v katerem skupaj sedijo učenci različnih sposobnosti, posebnosti, interesov in motivacije (Holcar Brunauer, 2017).

Wiliam poudarja, da ustrezno formativno spremljanje omogoča:

- soudeležnost učencev pri določanju ter razumevanju učnih namenov in kriterijev uspeha;
- pripravo učinkovitih razprav v razredu, dejavnosti in nalog, s pomočjo katerih je mogoče pridobiti dokaze o učenju;
- zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej;
- aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;
- aktiviranje učencev za samoregulacijo njihovega učenja.

3. Preverjanje znanja z uporabo spletnih kvizov

Najhitrejši način, kako preverimo formativno znanje dijakov, je uporaba kvizov. Poznamo veliko orodij za izdelavo spletnih kvizov. Ne glede na to, katerega izberemo, jih velika večina omogoča vnos vprašanj, točkovanje posameznega vprašanja, seštevanje točk za posameznega dijaka ter analizo rezultatov. V spletnem kvizu, ki smo ga naredili s spletnim orodjem Microsoft Forms lahko uporabljamo več vrst vprašanj: izbirna z enim ali več odgovori, odprta vprašanja, razvrščanje pojmov, ocenjevanje s pomočjo lestvice ...

Spletni kvizi so uporabnikom v veliki meri precej prijazni, tako da se jim ni težko naučiti rokovanja z njimi. Dobro je, da dijaki poskusijo rešiti testni kviz, preden ga uporabimo za učni namen. Tako preverimo, ali imajo dijaki dostop do spleta in ali kviz na računalniku oziroma mobilnemu telefonu sploh deluje. Ko z dijaki testni kviz uspešno izvedemo, ni več nobenega strahu, da stvar ne bi delovala tudi, ko bo šlo za res.

Ko ustvarimo preizkus znanja, ga delimo z ostalimi, ti pa ga lahko izpolnijo kar v spletnem brskalniku. Kviz lahko rešujejo v računalniški učilnici ali kar na mobilnih telefonih. Učitelji lahko tudi omejimo čas reševanja. Za izvajanje spletnega kviza si je dobro zagotoviti čas, ne

samo za reševanje, ampak tudi za analizo, ki jo opravimo skupaj z dijaki. Ko dijaki rešijo preverjanja znanja v obliki kvizov, lahko učitelji z vdelano analitiko hitro ovrednotimo njihovo trenutno znanje. Rezultate preizkusa lahko preverimo po posameznih vprašanjih, lahko pa jih tudi izvozimo v Microsoft Excel, kjer naredimo podrobnejšo analizo. Na koncu dijakom pošljemo povratno informacijo o njihovih dosežkih. Kjer je znanje pomanjkljivo, ponovimo snov. Če je dovolj časa lahko dijaki kviz izpolnijo ponovno.

Microsoft Forms se je pokazal kot primerno spletno orodje za preverjanje znanja, saj omogoča dokaj hitro izdelavo kviza, dijaki pa za reševanje potrebujejo zgolj spletno povezavo, ki deluje na mobilnem telefonu. Seveda se pojavi vprašanje objektivnosti. Če želimo to orodje (Microsoft Forms) uporabljati za ocenjevanje znanja, moramo biti previdni, saj so pomisleki o tem, ali so dijaki res samostojno oziroma sami reševali preverjanje znanja, povsem na mestu.

4. Uporabna vrednost kvizov z vidika dijakov

Po določenem času uporabe kvizov za formativno preverjanje znanja nas je zanimalo, ali dijakom ta način preverjanja znanja sploh ustreza. Med samo izdelavo kvizov 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 preverjanja znanja 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 in elektrotehnik. Anketirani so bili samo tisti razredi dijakov, katerih znanje se je že preverjalo z uporabo spletnih kvizov. V anketi je sodelovalo 112 dijakov. V raziskavi nas je zanimalo v čem dijaki vidijo bistvene prednosti in pomanjkljivosti preverjanja znanja v obliki kvizov. Povprašali smo jih tudi ali pri preverjanju znanja v obliki kvizov, katero poteka na mobilnih napravah in računalnikih, pogosto »plonkajo«. Odgovarjali so tudi na vprašanje, če se jim tak način preverjanja zdi uporaben tudi, ko pouk več ne poteka na daljavo.

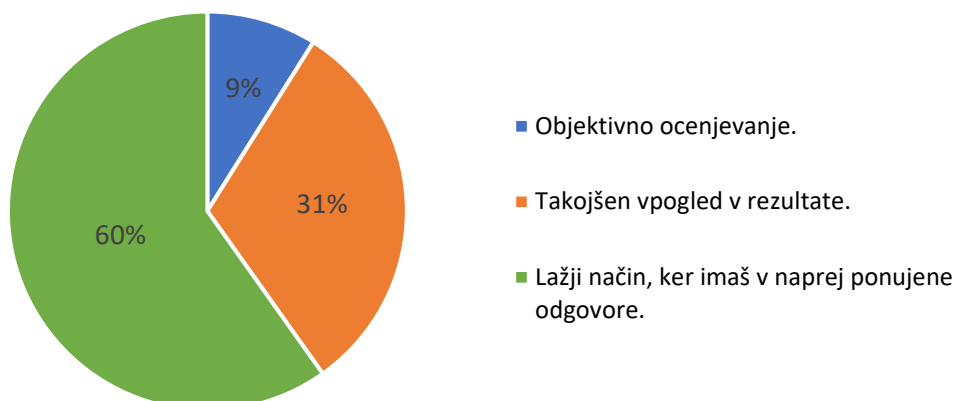
Pri prvem vprašanju so dijaki odgovarjali na vprašanje v čem vidijo bistveno prednost preverjanja znanja v obliki kvizov. Izbirali so med tremi ponujenimi odgovori:

- objektivno ocenjevanje,
- takojšen vpogled v rezultate,
- lažji način, ker imaš v naprej ponujene odgovore.

Rezultati na Sliki 1 kažejo, da več kot polovica dijakov vidi bistveno prednost preverjanja znanja v obliki kvizov, ker jim le ta v naprej ponudi možne odgovore. Približno tretjini dijakov je bistvenega pomena takojšnji vpogled v rezultate. Najmanj dijakov pa je videlo bistveno prednost v objektivnosti ocenjevanja.

Slika 1

Bistvena prednost preverjanja znanja v obliki kvizov

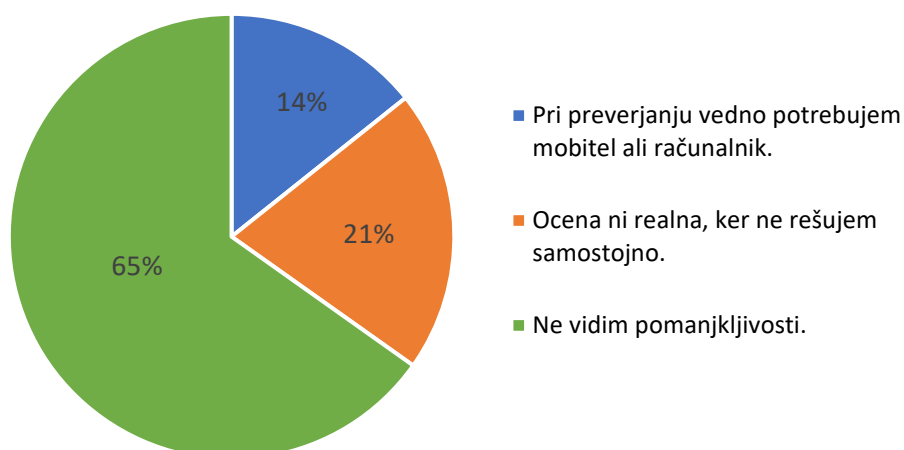


Rezultati so pokazali, da je dijakom pomembnejša »enostavnost« reševanja v obliki v naprej ponujenih odgovorov, kakor pa objektivno ocenjevanje. To bi lahko pomenilo tudi to, da se v preteklosti niso srečevali s problemom subjektivnega ocenjevanja, ki se jim bi vtisnilo v spomin.

Pri drugem vprašanju smo raziskovali, v čem dijaki vidijo bistveno pomanjkljivost pri preverjanju znanja v obliki kvizov. Kot prikazuje Slika 2 dve tretjini dijakov sploh ni zaznalo pomanjkljivosti. Slaba četrtina jih je kot pomanjkljivost navedla, da ocena ni realna, pri čemer priznajo, da kvizov niso reševali samostojno. Najmanj pa jih je kot pomanjkljivost izbrala opcijo, da pri preverjanju vedno potrebujejo mobilni telefon ali računalnik.

Slika 2

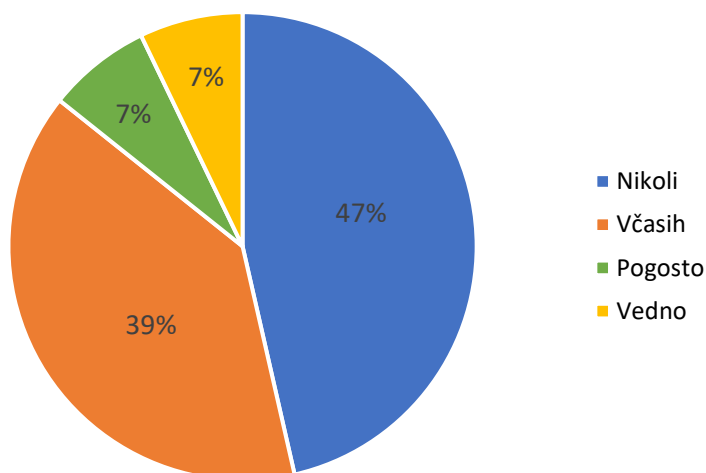
Glavna pomanjkljivost preverjanja znanja v obliki kvizov



Pri tretjem vprašanju nas je zanimalo, ali dijaki pri preverjanju znanja v obliki kvizov »plonkajo«. Pri tem vprašanju smo poudarili, da so odgovori anonimni in da naj bodo odgovori resnični, da tudi mi vidimo smisel takšnega načina preverjanja znanja.

Slika 3

»Plonkanje« pri reševanju kvizov



Kot kaže Slika 3 skoraj polovica dijakov nikoli ne plonka pri reševanju takšnih kvizov. 39 % jih je odgovorilo da včasih, ostali pa, da plonkajo pogosto ali nikoli. Dobljeni rezultati so bili drugačni od pričakovanih, saj smo menili, da je »plonkanje« pri takšni obliki preverjanja znanja precej pogostejše. Ko smo kasneje dijake povprašali, kako to, so dejali, da tudi sami hočejo videti svoje dejansko znanje in da si s »plonkanjem« to prekrijejo.

5. Zaključek

Že sestavljeni kvizi iz »korona časov« predstavljajo lepo zakladnico gradiva, ki ga lahko uporabljamo tudi danes. Odlični so za hitro sprotno preverjanje znanja v šoli, za priprave na maturo ali na tekmovanja, saj z njimi dijaki hitro ponovijo staro snov. Kvize lahko uporabimo tudi takrat, kadar imajo dijaki v učilnici zaposlitev, da samostojno ponovijo snov ter dobijo povratno informacijo brez prisotnosti učitelja.

Kot kažejo rezultati ankete, je dijakom takšen način preverjanja znanja zanimiv, saj je drugačen od klasičnega načina preverjanja, ki po navadi poteka na listu papirja. Najbolj všeč jim je to, da lahko zbirajo med ponujenimi odgovori in da takoj vidijo svoje rezultate, ki jim prikažejo trenutno znanje. Težave nastopijo le takrat, kadar imamo težave s spletno povezavo.

Rešitve, ki smo jih našli in uporabljali v času poučevanja na daljavo, tako niso utonile v pozabo, saj jih še vedno s pridom izkoriščamo in dopolnjujemo.

6. Literatura

- Brodnik, V. (2020). *Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja*. Pridobljeno s <http://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/>, 2. november 2022.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanec, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje*. Zavod RS za šolstvo.
- Komljanec, N. (2008). *Razvoj didaktike ocenjevanja znanja*. Zavod RS za šolstvo.
- Luongo – Orlando, K. (2008). *Drugačno preverjanje znanja: Predlogi za avtentično spremljanje napredka*. Rokus Klett.
- Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. Zavod RS za šolstvo.

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.

Spoznavanje zgodovinskih virov pri pouku zgodovine v srednji šoli s formativnim spremljanjem

Learning about Historical Sources in Secondary School History Lessons with Formative Assessment

Tine Strmšek

*III. gimnazija Maribor
tine.strmsek@tretja.si*

Povzetek

Formativno spremljanje se v Sloveniji v zadnjem obdobju uveljavlja tudi v srednjem šolstvu. V srednjo šolo vstopajo učenci, ki imajo različne izkušnje s formativnim spremljanjem. Pri pouku zgodovine v prvem letniku srednje šole je obravnava zgodovinskih virov zelo primerna za formativno spremljanje. Učitelj učence popelje skozi vseh pet temeljnih elementov formativnega spremljanja. Ob tem nekateri učenci osvežijo svoje izkušnje s formativnim spremljanjem, nekateri pa ga začno komaj spoznavati. Priporočljivo je, da se v srednji šoli poleg drugih načinov poučevanja uporablja tudi formativno spremljanje, saj je pridobljeno znanje učencev s to učno metodo trajnejše in bolj kakovostno.

Ključne besede: formativno spremljanje, pouk zgodovine, primer dobre prakse, srednja šola, zgodovinski viri.

Abstract

Formative assessment has recently been introduced also in secondary education in Slovenia. Pupils enter secondary school with different experiences of formative assessment. In the first year of secondary school history lessons, the study of historical sources is very suitable for formative assessment. The teacher guides the pupils through all five basic elements of formative assessment. In the process, some pupils refresh their experience of formative assessment, while others are just beginning to get to grips with it. It is recommended that formative assessment is used in secondary schools alongside other teaching methods, as it makes the knowledge acquired by pupils more lasting and of higher quality.

Key words: formative assessment, historical sources, history lessons, example of good practice, secondary school.

1. Uvod

Pri formativnem poučevanju ima v vzgojno-izobraževalnem procesu učenec bistveno bolj aktivno vlogo kot pri klasičnem poučevanju, zato je tudi njegovo znanje bolj trajno in kakovostno. Učenec pri formativnem poučevanju namreč sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti, svoje znanje lahko izkaže na različne načine, od učitelja ves čas dobiva povratne informacije, učni proces upošteva učenčevo predznanje oz. razumevanje učne snovi in učenec lahko sam ugotavlja svoje rezultate ter rezultate sošolcev in tako razvija samovrednotenje oziroma vrstniško vrednotenje (Peršolja, 2020; Robinson, 2015; Wiliam, 2013).

Formativno spremljanje v Sloveniji že postaja sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa in sicer tako pri poučevanju kot tudi samem procesu učenja (Brodnik idr., 2018). Formativno spremljanje je v Sloveniji v veliki meri uveljavljeno v osnovnih šolah, v srednjih šolah, še posebej v gimnazijah, pa se formativno spremljanje zaenkrat še ni tako razmahnilo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je veliko pripomogel, da se je formativno spremljanje sploh pričelo uveljavljati v slovenskem šolstvu. Tako so skozi čas nastali številni primeri dobrih praks formativnega spremljanja tudi v srednješolskem izobraževanju (Brodnik idr., 2018).

V nadaljevanju je predstavljen primer formativnega spremljanja obravnave zgodovinskih virov, ki je bil izveden v prvem letniku programa splošne gimnazije pri predmetu zgodovina. Opisan primer dobre prakse je primeren tudi za pouk zgodovine v drugih srednješolskih programih.

2. Opis primera dobre prakse

V srednjo šolo vstopajo učenci, ki imajo zelo različne izkušnje s formativnim spremljanjem. V nekaterih osnovnih šolah pouk skoraj izključno poteka preko formativnega spremljanja, ponekod se ga uporablja le občasno, spet drugje pa skoraj ne. Pri pouku zgodovine v prvem letniku srednje šole je za vpeljavo formativnega spremljanja zelo primerna tematika zgodovinskih virov, pri čimer se učence popelje skozi vseh pet temeljnih elementov formativnega spremljanja. Ob tem nekateri učenci ponovijo oziroma osvežijo svoje izkušnje s formativnim spremljanjem, drugi pa jih začno šele spoznavati.

Omenjena učna tematika se obravnava v začetku prvega letnika, v mesecu septembru, v okviru uvoda v zgodovino.

V učnem načrtu zasledimo naslednje učne cilje na obravnavano tematiko.

Učenec:

- se seznani s pojmom zgodovinski vir,
- spozna vrste zgodovinskih virov,
- razvije sposobnost vrednotenja pomena zgodovinskih virov.

Iz učnega načrta izhajajo naslednji standardi znanja oz. pričakovani dosežki za učenca:

- navede definicijo, kaj je zgodovinski vir,
- navede vrste zgodovinskih virov,
- različne zgodovinske vire samostojno umesti v ustrezno vrsto zgodovinskih virov,

- opiše pomen zgodovinskih virov za sodobnega človeka oziroma za sodobno družbo,
- izdela povzetke in zaključke.

Uvodoma se pri obravnavi učne snovi o zgodovinskih virih uporabi metodo možganske nevihte, ki je namenjena ugotavljanju predznanja učencev na določeno tematiko. Zgodovinski viri so tematika, o kateri učenci običajno že veliko vedo iz osnovne šole, saj se pri zgodovini z viri ves čas srečujejo. Na osnovi odgovorov učencev le-ti skupaj z učiteljem oblikujejo namene učenja. Učim se:

- razumeti, kaj je zgodovinski vir (razumeti definicijo),
- ločiti zgodovinske vire glede na vrsto vira,
- ugotoviti razlike med posameznimi vrstami virov,
- ugotoviti namen nastanka izbranega zgodovinskega vira,
- določati pomen izbranega zgodovinskega vira za današnji čas.

Na takšen način oblikovani nameni učenja so za učence bolj razumljivi, saj ob komunikaciji, ki poteka med učenci in učiteljem tudi učitelj zazna, ali učenci pravilno razumejo namene učenja.

Prav tako na osnovi odgovorov učencev le-ti z učiteljevo pomočjo oblikujejo kriterije uspešnosti. Uspešen bom, ko bom:

- poznal definicijo, kaj je zgodovinski vir,
- navedel vse štiri vrste zgodovinskih virov,
- navedel pet primerov virov za vsako vrsto zgodovinskih virov,
- ob konkretnih primerih opisal razlike med vrstami zgodovinskih virov,
- s konkretnim primerom pojasnil namen nastanka izbranega zgodovinskega vira,
- znal navesti vlogo izbranih zgodovinskih virov za današnji čas.

Če so nameni učenja oblikovani kvalitetno in učencu razumljivo, slednji brez večjih težav oblikuje kriterije uspešnosti in jih tudi razume. Ker učenec dokaj dobro razume namene učenja in kriterije uspešnosti je avtomatsko bolj osredotočen na učenje in s tem prične tudi prevzemati odgovornost za svoje učenje.




Med učiteljem in učenci ob opisanem ves čas poteka komunikacija. Učitelj dobi namreč zelo dober vpogled v razumevanje tematike pri učencih, kar upošteva pri načrtovanju dejavnosti. Zelo učinkovita dejavnost pri obravnavi zgodovinskih virov je, da učitelj učencem naroči, da morajo doma poiskati pet različnih zgodovinskih virov. S tem prične učence navajati tudi na pomen lokalne zgodovine (Trškan, 2007). Vsak vir morajo učenci fotografirati in ga opremiti s sledečim:

- vrsta zgodovinskega vira,
- kaj vir predstavlja,
- namen nastanka vira,
- čas nastanka vira (čim bolj natančno),
- navedba, ali vir še služi prvotnemu namenu, oziroma čemu danes služi.

Opravljen naloge morajo učenci naložiti v spletno učilnico. Primer oddane naloge prikazuje slika 1.

Slika 1

Primer oddane naloge iz spletne učilnice.

<p>1. VIR</p> 	<p>Materialni vir. Petrolejka. Nastala je za osvetljevanje prostorov. Nastala okoli sredine 19. stoletja. Danes je ne uporabljamo za osvetljevanje, jo imamo za okras.</p>
<p>2. VIR</p> <p>Pisni vir. Račun. Za potrditev nakupa in garancija. 2. 8. 2021. Ne služi več prvotnemu namenu.</p>	
<p>3. VIR</p> 	<p>Otroški voziček. Materialni vir. Za prevažanje malih otrok. 1. polovica 20. stoletja. Se ne uporablja več.</p>
<p>4. VIR</p> <p>Materialni vir. Pes. Za čuvanje hiše, ljudi, za igro z ljudmi. Jeseni 2018. Ima še enaki namen kot ob nastanku.</p>	
<p>5. VIR</p> 	<p>Knjiga. Pisni vir. Za izobraževanje. Januar 1986. Ima še enak namen.</p>

Slika 1 prikazuje opravljeno nalogo učenca. Opravljena naloga je bila oddana v spletno učilnico.

Naslednjo učno uro učitelj učence razdeli v dvojice in vsak učenec prejme obrazec, ki ga prikazujeta sliki 2 in 3, s pomočjo katerega bo preveril, kako je sošolec opravil zahtevano nalogo ter mu podal povratno informacijo. V vsaki rubriki obrazca učenec označi s +, če je pravilno in z -, če manjka ali je nepravilno.

Slika 2

Obrazec za vrstniško vrednotenje

	VIR 1	VIR 2	VIR 3	VIR 4	VIR 5
Na fotografiji je zgodovinski vir.					
Vir je pravilno umeščen v vrsto zgodovinskih virov.					
Navedeno je, kaj je vir predstavljal.					
Določen je nastanek vira.					
Navedena je današnja funkcija vira.					

Na sliki 2 je obrazec, ki je bil uporabljen za vrstniško vrednotenje oddanih nalog. S pomočjo tega obrazca so si sošolci v parih ovrednotili opravljeno nalogo.

Slika 3

Primer izpolnjenega obrazca za vrstniško vrednotenje

	VIR 1	VIR 2	VIR 3	VIR 4	VIR 5
Na fotografiji je zgodovinski vir.	+	+	+	-	+
Vir je pravilno umeščen v vrsto zgodovinskih virov.	+	+	+	/	+
Navedeno je, kaj je vir predstavljal.	+	+	+	/	+
Določen je nastanek vira.	+	+	+	/	+
Navedena je današnja funkcija vira.	+	+	-	/	+

* Poz mi vir, mi ga monedo človek.

Slika 3 prikazuje primer izpolnjenega obrazca za vrstniško vrednotenje. Prikazuje, kako je sošolec sošolcu glede na svoje znanje ovrednotil opravljeno nalogo.

Preden začno učenci z vrstniškim vrednotenjem, mora učitelj razložiti, kako naj le-to poteka. Običajno se najprej navede in pohvali, kar je dobro opravljeno, nato pa se opozori na pomanjkljivosti in/ali napake ter se ob tem poda tudi spodbudo in napotek, kako to odpraviti. Lahko pa se uporabi tudi tako imenovano sendvič tehniko. Zelo priporočljivo je, če ima učitelj možnost povabiti v razred dva starejša učenca, ki tehniko obvladata in izvedeta demonstracijo pred učenci.




Ob koncu vrstniškega vrednotenja učitelj izbere nekaj dvojic, ki pred razredom demonstrirajo, kako so izvedli vrstniško vrednotenje. Učitelj komentira izvedena vrstniška vrednotenja, posebej poudari, kaj je bilo pri podajanju vrstniškega vrednotenja dobro in opozori na pomanjkljivosti ter poda informacijo, kako se temu v bodoče izogniti.




Ob pregledu učenčevih nalog v spletni učilnici in po vrstniškem vrednotenju učitelj spozna, če so določni deli učne snovi pri učencih slabo ali napačno razumljeni. Tako učitelj po potrebi posamezne dele učne snovi konkretnije pojasni ali še enkrat razloži, pri čemer uporabi drug način razlage kot ga je prvič.

Ob koncu učne ure učenci izvedejo samovrednotenje. Samovrednotenje se izvede s pomočjo preglednice na slikah 4 in 5, ki ju dobi in izpolni vsak učenec.

Slika 4

Obrazec za učenčevo samovrednotenje

KRITERIJI			
Znam navesti definicijo, kaj je zgodovinski vir.			
Znam navesti vrste zgodovinskih virov.			
Za vsako zgodovinsko vrsto vira znam navesti pet primerov virov, ki sodijo v posamezno vrsto virov.			
Sposoben sem ugotoviti s kakšnim namenom je izbrani vir nastal.			
Zmorem pojasniti, kakšen pomen imajo zgodovinski viri za današnji čas.			

	Naveden kriterij sem v celoti izpolnil.
	Naveden kriterij izpolnjujem delno.
	Navedenega kriterija nisem večinoma ali v celoti nisem izpolnil.

Na sliki 4 je obrazec, ki je bil uporabljen za samovrednotenje učencev na obravnavano učno temo. Obrazec so prejeli učenci ob koncu obravnave učne tematike. Izpolnili so ga s pomočjo smeškov, ki so služili kot pokazatelji, v kolikšni meri je učenec dosegel navedene kriterije.

Slika 5

Primer izpolnjenega obrazca za učenčevo samovrednotenje

KRITERIJE	😊	😐	😞
Znam navesti definicijo, kaj je zgodovinski vir.	✓		
Znam navesti vrste zgodovinskih virov.	✓		
Za vsako zgodovinsko vrsto vira znam navesti pet primerov virov, ki sodijo v posamezno vrsto virov.	✓		
Sposoben sem ugotoviti s kakšnim namenom je izbrani vir nastal.	✓		
Zmorem pojasniti, kakšen pomen imajo zgodovinski viri za današnji čas.			✓

😊	Naveden kriterij sem v celoti izpolnil.
😐	Naveden kriterij izpolnjujem delno.
😞	Navedenega kriterija nisem večinoma ali v celoti nisem izpolnil.

Slika 5 prikazuje primer izpolnjenega obrazca za učenčevo samovrednotenje. Prikazuje, kako je učenec glede na kriterije presodil o svojem poznavanju obravnavane učne tematike.

Samovrednotenje učencu tako služi, da sam ugotovi, v kolikšni meri izpolnjuje pričakovane dosežke. Tako ga samovrednotenje lahko usmeri na tisto, na kar še mora biti pozoren in je potrebno izboljšave.

Rezultati samovrednotenja pa so v pomoč tudi učitelju, saj tako dobi vpogled, v kolikšni meri se njegovi učenci čutijo močne oziroma šibke pri doseganju zahtevanih in zastavljenih kriterijev ter učnih ciljev. Učitelj na osnovi tega bistveno lažje načrtuje pouk oziroma dejavnosti za naprej, kar napravi pouk kvalitetnejši in učinkovitejši.

Učenčevih dokazov je bilo več vrst:

- oddana naloga v spletni učilnici,
- dokaz o tem, v kolikšni meri zna učenec zgodovinske vire pravilno razvrščati, glede na vrsto zgodovinskega vira
- dokaz o tem, ali učenec ve, kaj izbrani vir predstavlja in ali zna ugotoviti namen njegovega nastanka,
- dokaz o tem, ali učenec razume, kakšen pomen imajo viri za današnji čas,

- izpolnjena preglednica o vrstniškem vrednotenju,
- izpolnjena preglednica o samovrednotenju.

3. Zaključek

Formativno spremljanje je v srednji šoli eden od načinov poučevanja, ki je zelo učinkovit. Celotne učne snovi ni možno predelati na ta način, saj zahteva veliko časa in se tako učni načrt ne bi mogel v celoti realizirati. Priporočljivo je, da se formativno spremljanje v srednji šoli uporablja poleg drugih načinov poučevanja. Učitelj je za svoje predmetno področje dovolj avtonomen in strokovno podkovan, da zna presoditi, katere učne tematike, ali njihovi deli so ustrezni za tovrsten način poučevanja.

Vsekakor se mora učitelj v srednji šoli posluževati formativnega spremljanja, saj učenci tako dobijo možnost načrtovanja oziroma soustvarjanja učnega procesa, lažje razvijajo svoje interese, so bolj ustvarjalni, samoobvladljivi pri lastnem učenju in se v procesu poučevanja počutijo varnejše.

4. Literatura

- Brodnik, V., Gaber, B., Holcar Brunauer, I., Bregar Mazini, S., Štampfl, P., Čas, M., Kreč, T., Babič, D., Krivec Čarman, D. (2018). *Formativno spremljanje pri zgodovini: priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peršolja, M. (2020). *Formativno spremljanje znanja v praksi*. Mateja Peršolja, s. p.
- Robinson, K. (2015). *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Eno, d. o. o.
- Trškan, D. (2007). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Tine Strmšek je profesor geografije in zgodovine. Na III. gimnaziji Maribor že 15 let poučuje zgodovino. Poleg poučevanja se vključuje v številne šolske, nacionalne in mednarodne projekte povezane z vzgojo in izobraževanjem.

Multi-Perspective Evaluation

Sonja Velichkova

OŠ, OOU Strašo Pindžur, Kochani, North Macedonia

Abstract

The two lessons were based on the topic: Higiene, Personal Social Responsibility. The main goal in the lessons is to implement all the strategies which will help the lesson encourage students' creativity.

Another important thing is evaluation-teacher and student assessment of their contribution to the lesson and the kind of learning achieved.

Evaluation according to our standards here in Macedonia can be done by:

- *Descriptive evaluation-is done at schools from first to third grade (first term) in elementary schools.*
- *Grading-starts from then till the end of education combination of descriptive evaluation and grading.*

Evaluation according to our standards here in Macedonia can be done by:

1. TEACHER EVALUATION

Teacher evaluation is very important. The teacher can ask themselves about their job in the lesson and how well it is done.

- The teacher can evaluate his work by preparing a chart in advance and answer a few questions about the whole lesson.

Teacher evaluation sheet

1. Does my lesson provide enough information about hygiene?
2. Will I be able to make children understand how important personal hygiene is?
3. Does my lesson make clear that we should take the responsibility of keeping our private hygiene every day?

Every student has got their own binder where they can keep all these sheets of strategies and can go back later on to check what they have done or if the principal visits the class he/she can have a look, any time they want, at students binders and assess their job.

The teacher can evaluate all the sheet done during a semester, at the end of the term or at the end of the school year. This is done to check students knowledge and it's improvement for a period of time.

2. SELF-EVALUATION

- That is another aspect of evaluation and gives students the opportunity to assess and criticize their own work. This can be done by sheet "two stars and wish"

For example:

Hygiene is of great importance for my health

All this knowledge applies in my every day life

Wish – Good hygiene can help me to live healthily

3. PEER EVALUATION

- Can be done when students work in pairs or groups.
- The discussion helps to share personal thoughts and ideas. While one student presents the rest listen and evaluate his/her thinking and point of view. It is very important to keep quiet during the discussion and concentrate on what each speaker has to say in order to have fair peer evaluation, based on personal participation and knowledge.
- When the students work in pairs they evaluated with exchange their ideas.

4. PARENTS-CHILDREN RELATIONSHEEP

- When parents praise their children's work it shows that they are interested in their child's progress and this is very important for young children.
- Saport is very important think from children and is very good when the parents gives same kind of saport.

The following letter is one of the many letters that parents write to their children with regard to their progress and what they still need to do to become better.

Dear Ana,

I am very proud of you and I am glad I attended this lesson.

I'm pleased to see how thoughtful you are about your hygiene and health.

I suggest you still work on keeping your room neat and tidy.

You know how much I care about order.

Love, mum.

IV
CHALLENGES IN TEACHING
LANGUAGES AND LITERATURE

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKOV
IN KNJIŽEVNOSTI



The Challenges in Learning English for Medical Purposes for the Health Professions Students

Anamarija Gjuran Coha

*University of Rijeka, Faculty of Medicine, Croatia
E-mail: anamarijagc@medri.uniri.hr*

Tajana Tomak

*University of Rijeka, Faculty of Health Studies, Croatia
E-mail: tajana.tomak@fzsri.uniri.hr*

Abstract

As English has become the lingua franca of the modern world and most sciences, students are expected to be highly motivated to acquire new professional knowledge and achieve the highest level of communication competence. The aim of this study is to show the challenges of students of medicine and health studies in acquiring the English language, their needs and opinion on the importance of English for their professional development, and their attitude towards the use of foreign and English words in everyday communication. They are non-language majors, and during their studies, they learn English for Specific Purposes (ESP), particularly English for Medical Purposes (EMP). The instrument used was a questionnaire whose data were analyzed using the data analysis software system STATISTICA. The questionnaire results show that the students' motives to learn EMP vary, and the course outcomes and their expectations depend on the study orientation.

Key words: English for Medical Purposes (EMP), LSP teaching, motivation, needs, self-assessment.

1. Introduction

In today's world of accelerated technical development, the daily appearance of innovations, and general globalization, it is extremely important for every individual, especially young people, to be familiar with novelties and to be highly educated and up-to-date. Students enroll in colleges with a particular goal in mind: to acquire specific skills and knowledge with which they will be competitive in our country and globally. English is the language of science, technology, medicine, and business nowadays, enabling the rapid exchange of information and research in all fields. It is also "the most widely taught language that the world has ever known" (Kachru & Nelson, 2001, p. 9). English for Specific Purposes (ESP) has grown to become one of the most prominent areas of English as a Foreign Language (EFL) teaching.

In the first phase of this research, our goal was to see if our students are even aware of the importance of foreign languages and how much they are aware of it when acquiring specific skills. We also wanted to find out what are the motives for their learning medical English. We wanted them to self-assess their language knowledge and to learn more about their attitude regarding the use of the English language in their everyday life, as well as if, in today's world, "language purism" still appears.

2. Literature review

2.1. *Language for specific purposes (LSP) and English for medical purposes (EMP)*

Language for Specific Purposes (LSP) is defined as a process of careful research followed by the design of materials and activities for a specific group of adult learners within a specific learning context (Johns & Dudley-Evans, 1991). It has gained significant importance since English has become the global language (Crystal, 2003).

Strevens (1980) mentions that ESP entails the provision of English language instruction devised to meet the learner's particular needs, related in themes and topics to designated occupations or areas of study. As LSP (or ESP) is determined by learners' different professional needs, it includes specialized programs designed to develop communicative use of English in different fields. In the case of ESP language learning, a student should get familiarized with both the technical language of science and the subject itself. By using a foreign language, the student acquires profound professional knowledge. The aim is to develop learners' specific language skills that should be completely related to their areas of study or professions (Faraj, 2015). Selected texts provide special vocabulary in the field. A unique vocabulary develops communicative competence as well as written ability. In both cases, linguistic knowledge includes the correctness of grammatical structures, proper choice of words, and the precision of their meaning. More recently, discourse and the social construction of knowledge are becoming increasingly important when talking about language. It is considered that ESP has arisen from the convergence of three fields, namely Education, Linguistics, and Psychology (Rojas, 2014), which certainly requires a multifaceted approach to teaching professional discourse in English.

English for medical purposes (EMP) is designed to meet health professions learners' specific English language needs. The learner's focus is on the specific medical discipline and the restricted scope of skills required by the learner. EMP students need to achieve a proficient English level during their study in order to write seminar papers while consulting resources, materials, and literature written in English. With better English proficiency, they can attend international professional conferences, publish research papers, and participate in student exchange programs. Likewise, important reasons for learning English are having access to international scholarships and, finally, because English has proven to be a valuable asset for international employment opportunities.

2.2. *Factors that influence the second language (L2) learning*

The modern educational point of view emphasizes many elements for effective learning, including motivation, self-assessment, psychological atmosphere, perception of learning significance, and skills development. All these factors affect the achievement of foreign language learning. Two of the most significant ones are attitude and motivation. Learning attitudes refer to language learners' belief in their roles or abilities to learn a language, feelings, and performances (Wenden, 1991). Learning motivation is the "tendency to expend effort to achieve goals" (Johnson, 1979, p. 283). Motivation is considered one of the major determinants of academic achievement and work productivity by psychologists (Keller, 1987).

Since ESP combines the acquisition of subject matter and the English language, motivation is one of the most important factors influencing learning. According to Gardner (1985, p. 10), motivation is "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language". In education, motivation covers a wide

range of research and theory, focusing on the learner's abilities and motives, the interaction between the learner and the teacher, the school, and the classroom environment.

There are various motivational theories as motivation research has raised in the past decades. Gardner pointed out two distinct learners' orientations, namely integrative and instrumental. Integrative orientation pertains to a learner's desire to familiarize oneself with the target language's cultural community. Instrumental orientation pertains to a learner's wish to learn the language to achieve some non-interpersonal purpose. Gardner hypothesized that integratively oriented learners were more strongly motivated than other learners. However, both types are essential, as both influence learners' success (Gardner, 1985).

Keller (1983) introduced four conditions for motivation: interest (in the theme and activity), relevance (to students' lives), expectancy (expectations of success), and satisfaction (in the result). Students' motivation to learn depends on their needs and interests, while the effectiveness of their learning is influenced by motivation.

Another significant factor important for effective learning is self-assessment. The notion of self-assessment has changed over the years. Self-assessment has excellent potential for the acquisition of a foreign language actually if used as a "tool for motivation and awareness raising" (Council of Europe, p. 192). It is not just the evaluation of how a particular task was performed and executed. Instead, it is a dynamic process in which students monitor and assess their proficiency and knowledge while at the same time recognizing strategies that improve their skills and comprehension (McMillan & Hearn, 2008). Students will reflect on their past knowledge, which will "promote rather than hinder their future efforts" (Dörnyei, 2001, p. 117). Besides, self-assessment is a relevant ability in proper formative assessment (McMillan & Hearn, 2008). Teaching students to self-assess their own past performances, reactions, abilities, or even knowledge will allow them to reflect and take control over their learning. They will be able to identify their own educational needs, strengths, and weaknesses. Moreover, they will gain the opportunity to study at their own pace. If they are taught to evaluate their learning, and if appropriately implemented, self-assessment may boost their intrinsic motivation and achievement (McMillan & Hearn, 2008). Thus, it is crucial to encourage students to "positive retrospective self-evaluation" (Dörnyei, 2001, p. 117).

The tailor-made approach based on students' needs in LSP teaching is of great importance. This dynamic process requires the cooperation of both teachers and students. When designing the syllabus, teachers should consider students' attitudes toward learning, their learning needs, and the necessities they lack. An LSP course should be personalized according to students' interests, backgrounds, and learning styles. Students should be asked about their preferences in LSP learning and encouraged to "take responsibility for their own language development" (Antić, 2008, p. 126). Having a positive attitude towards the English language is also essential for effective learning. Some of the favorable attitudes would be an interest in the subject, self-confidence in learning a language, and awareness of the language's usefulness.

Research on language learning motivation continues to address all kinds of issues, not without problems. As we can see, motivation is just an "*umbrella term*" that includes many different elements (Dörnyei, 2001, p. 9). These perplexing questions require more qualitative research methods to study motivation for language learning (Keblawi, 2015).

3. Research findings

3.1. Aim

The purpose of this research was to analyze the importance of LSP learning and the reasons for LSP learning among students of the Faculty of Medicine and the Faculty of Health Studies at the University of Rijeka. We were also interested in their attitudes towards LSP and English words and phrases, their interests and needs, self-assessment, and finally, their motivation in learning EMP. In accordance with this purpose, we were also interested in seeing whether there were any statistically significant differences between the students of medicine and the students of health studies.

3.2. Participants

The survey included 196 students, 96 students in the second year of Medicine, out of which 72 (75%) were females, 24 were males (25%), and 100 students of the Faculty of Health Studies, out of which 75 (75%) were females and 25 (25%) were males. The students of the professional studies included in the research were first-year students of the Undergraduate professional studies of Physiotherapy, Nursing, Midwifery, and Radiological Technology. The research was carried out during the winter semester of the academic year 2018/19. Prior to students' participation in the research, all the participants were informed that the participation was anonymous and optional. They were informed about the purpose of the research and were given short instructions.

3.3. Methods

The data were collected through the survey (an anonymous paper-and-pen questionnaire), and answers were presented in an electronic database. The Ethics Committees of both Faculties issued the ethical clearance for conducting a survey. Statistical presentation employed a descriptive method of presenting counting variables (answers to questions) as frequencies and percentages. The data were statistically evaluated using the data analysis software system STATISTICA, version 10, StatSoft, Inc. (2011).

3.4. Results

Below, we report the results of our research. We shall first list the question followed by the graphic representation of the results (for each question) and then discuss the implications of the responses.

Q1: Which languages do you actively speak?

As seen in Table 1, the first group of participants (the students of the Faculty of Medicine) states that they actively speak at least one foreign language, in 98% of cases. Out of this number, 90% speak English, 6% German, and 1% Italian. Two languages are actively spoken by 43% of participants, German in 22% and Italian in 18% of cases. Three foreign languages are actively spoken by only 3% of the participants.

Table 1*The active knowledge of foreign languages*

FOREIGN LANG.	Students of the Faculty of Medicine						Students of the Faculty of Health Studies					
	1. lang.		2. lang.		3. lang.		1. lang.		2. lang.		3. lang.	
	N	Rate	N	Rate	N	Rate	N	Rate	N	Rate	N	Rate
English	86	90%					67	67%	0	0%		
Italian	1	1%	17	18%			2	2%	3	3%		
German	6	6%	21	22%	2	2%	8	8%	8	8%	1	1%
French					1	1%					1	1%
Other	1	1%	3	3%					0	0%		
Missing	2	2%	55	57%	93	97%	23	23%	89	89%	98	98%
Total	96	100%	96	100%	96	100%	100	100%	100	100%	100	100%

When comparing the results of two groups of participants according to the prevalence of English as the first language, we obtain a statistically significant smaller share in the group of students of the Faculty of Health Studies (67% vs 90%, Fisher exact test, $p < 0.001$).

There is also a statistically significant difference between the two groups regarding the active knowledge of other languages (43% of participants of the Faculty of Medicine know the second language vs 11% of participants of the Faculty of Health Studies, Fisher exact test, $p < 0.001$).

Q 2: Do you think that nowadays it is important to speak foreign languages?

As shown in Table 2, according to the groups, 99% of students of the Faculty of Medicine versus 94% of the students of the professional studies state that the knowledge of foreign languages is important nowadays, which does not represent a statistically significant difference between the two groups (Fisher exact test, $p = 0.066$).

Table 2*The importance of speaking foreign languages*

Students of	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
It is important to speak foreign languages...				
Yes	95	99%	94	94%
No	0	0	0	0%
Not necessarily	1	1%	6	6%
Total	96	100%	100	100%

Q 3: Has English become a global language?

The responses vary according to the groups. The answer *YES* is recorded in 100% of participants of the Faculty of Medicine. A significantly lower proportion of students responded positively in a group of professional studies, namely 85% (Pearson Chi-square test $\chi^2 = 15.59$, $df = 2$, $p < 0.001$), as Table 3 indicates.

Table 3*English as a global language*

Students of	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
Has English become a global language?				
0	0		9	9%
Yes	96	100%	85	85%
No	0		6	6%
Total	96	100%	100	100%

Questions 4-6 refer to the student's general knowledge of English, his/her oral and written competence.

Q 4: According to you, what is your general knowledge of English?

Q 5: How would you evaluate your oral competence (from 1 insufficient to 5 excellent)?

Q 6: How would you evaluate your written competence (from 1 insufficient to 5 excellent)?

The participants were asked to rate their general language knowledge of English, oral and written language skills using a simple five-point scale (1 – meaning Poor and 5 – meaning Excellent). Table 4 indicates the mean values of general knowledge of English, as well as the oral and written competence in English. The mean grade of general knowledge of English as well as of oral competence is 3.2. The mean grade of written competence is 3.1, but it is not statistically significant. The assessments of general language knowledge, oral skills, and written competencies are significantly lower in the group of students of professional studies (all comparisons show $p < 0.001$).

Table 4*General language knowledge, oral and written competence in English*

	Medicine			Health Studies			All Groups		$p(t\text{-test})$
	N	mean	SD	N	mean	SD	mean	SD	
Knowledge of English	96	3.5	0.9	100	2.9	1.1	3.2	1.1	<0.001
Oral competence in English	96	3.5	1.0	100	2.8	1.2	3.2	1.1	<0.001
Written competence in English	96	3.4	1.0	100	2.8	1.3	3.1	1.2	<0.001

Q 7: Do you think that English is important for the healthcare profession?

As shown in Table 5, a significantly smaller percentage of participants of the Faculty of Health Studies (65%), as opposed to 85% of participants of the Faculty of Medicine, consider the English language important for their healthcare profession (Pearson Chi-square test $\chi^2 = 12.16$, $df = 2$, $p = 0.002$).

Table 5*The importance of English for the healthcare profession*

	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
English is important for healthcare profession...				
Yes	82	85%	65	65%
No	1	1%	7	7%
Not completely	13	14%	28	28%
Total	96	100%	100	100%

Q 8: Do you think that English language knowledge will be important for your profession and your professional improvement?

As shown in Table 6, 86% of medical students consider that English language knowledge will be necessary for their profession, 13% think that English knowledge will not be necessary for their profession, and only 1% deny its importance. As for the participants of professional studies, only 68% consider English knowledge necessary for their profession and further development, 21% think English will not be necessary, and as many as 11% of students consider English knowledge is not essential for their profession (Pearson Chi-square test $\chi^2= 11.68$, $df=2$, $p=0.003$).

Table 6*The importance of English for further professional improvement*

	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
The English language will be necessary in my profession and further professional improvement...				
Yes	83	86%	68	68%
No	1	1%	11	11%
Not completely	12	13%	21	21%
Total	96	100%	100	100%

Q 9: Which are the reasons for EMP learning?

Table 7 shows the main reasons for learning EMP. Most of the participants, 31% of medical students, and 34% of students of professional studies consider communication in English as the most crucial reason; reading professional literature (26% of both groups), wishing to go abroad (18% of both groups), possibilities to participate in students' exchange programs 14% participants of the Faculty of Medicine, and only 6% of the Faculty of Health Studies, reading English popular journals and newspapers (10% of the first group and 8% of the second group of participants). Only 1% of the participants of both groups consider that English terms sound better than Croatian equivalents.

Statistically significant differences in the frequency of individual responses occur in the "Possibility of Participation in Student Exchange" programs, where a significantly higher proportion of students of Medicine (as opposed to the students of professional studies) chose this answer (14% versus 6%, Fisher exact test, $p=0.017$). The response "other" was significantly more frequent in response in the group of students of professional studies (7% vs 0%, $p<0.001$).

Table 7*The reasons for learning English for Medical Purposes*

The reasons for learning EMP...	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
Reading professional literature	74	26%	40	26%
Reading English popular journals and newspapers	28	10%	13	8%
Communication	85	31%	53	34%
Wish to go abroad	49	18%	28	18%
Possibilities to participate in students' exchange programs	40	14%	10	6%
English terms sound better than Croatian	4	1%	1	1%
Other	0	0%	11	7%
Total	280	100%	156	100%

Questions 10 and 11 refer to the acquisition and linguistic competence in EMP.

Q 10: What is your oral competence in EMP?

Table 8 indicates that most of the medical students' participants (46%) speak English and do not pay attention to grammatical rules, as opposed to 35% of the students of professional studies ($p=0.002$). There is a significantly higher proportion of participants of medical students (29%) who speak fluently and grammatically correctly versus only 2% of the participants of professional studies ($p<0.001$).

There is a significantly higher proportion of participants of professional studies who are not capable of communicating in English (17% vs 2% of the participants of medicine, $p<0.001$), a significantly higher proportion of those trying to communicate but grammatically incorrect (34% vs 16%, $p<0.001$), and a significantly higher proportion of those who avoid such situations (12% vs 6%, $p=0.001$).

Table 8*Evaluation of the oral competence in EMP*

Your oral competence in EMP...	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
I am not able to communicate in English	2	2%	17	17%
I communicate, but grammatically incorrectly	16	16%	34	34%
I always avoid such situations	6	6%	12	12%
I speak fluently and grammatically correctly	29	29%	2	2%
I speak but I don't pay attention to grammatical rules	46	46%	35	35%
Total	99	100%	100	100%

Q 11: In your opinion, what is the most important in EMP learning?

As shown in Table 9, everyday communication is the most important for 54% of participants of medicine and 55% of the participants of professional studies, the ability to communicate accounts for 24% (and for participants of professional studies for 22%), grammar is important for 10% of participants of medicine and 3% of participants of professional studies. Terminology and pronunciation are important for 6% of participants of medicine. As for the participants of professional studies, terminology is important for 13%, and pronunciation for only 7%.

A significantly higher proportion of medical students (than the proportion of students of professional studies) believe that grammar is important in learning foreign languages (10% vs 3%, Fisher exact test, $p=0.020$). The occurrence of other responses is not statistically significant among both groups. It can be noticed that the most common response to the importance of learning a foreign language in both groups is “everyday communication and practical use of the language”.

Table 9

The importance of EMP learning

In EMP learning the most important is ...	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
Grammar	16	10%	4	3%
Terminology	10	6%	16	13%
Pronunciation	9	6%	9	7%
Ability to communicate	38	24%	27	22%
Everyday communication and practical use of language	84	54%	69	55%
Total	157	100%	125	100%

Q 12: Do you use English words in everyday communication?

As shown in Table 10, 64% of participants, the students of Medicine, use Anglicisms in everyday language, and only 7% do not. 29% of the participants sometimes use them. The comparison of the students' response rates among students of Medicine and Health Studies shows no statistically significant differences (Pearson Chi-square test $\chi^2= 0.877$, $df=2$, $p=0.391$).

Table 10

The frequency of usage of English words in everyday language

Do you use Anglicisms...	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
Yes	61	64%	54	54%
No	7	7%	10	10%
Sometimes	28	29%	36	36%
Total	96	100%	100	100%

Q13: Do you think that Anglicisms should be avoided in everyday communication, and Croatian words should be used instead?

As noted in Table 11, 29% of the Faculty of Medicine participants and 23% of the participants of professional studies think that foreign words should be avoided, while 32% of the first group and 44% of the second group do not think so. Most of the participants of the medical students think that it should sometimes be done (39%). The comparison of participants' response rates among students of medicine and professional studies shows no statistically significant differences (Pearson Chi-square test $\chi^2=2.89$, $df=2$, $p=0.236$).

Table 11

The avoidance of English words

Avoid English words...	Medicine		Health Studies	
	N	Rate	N	Rate
Yes	28	29%	23	23%
No	31	32%	44	44%
Sometimes	37	39%	33	33%
Total	96	100%	100	100%

We also wanted to know their reasons for avoiding English words. Here are some of the reasons why English words should be avoided:

- it is a part of the culture
- language wealth – nation wealth
- to protect Croatian
- not always acceptable (at school, formal meetings...)
- English words have become usual in the teenage language
- not part of the Croatian language
- the Croatian language loses its identity
- in public speeches
- too frequent uses of English words instead of Croatian
- maintain proper language and identity
- the Croatian language belongs to the Croatian people
- we have the proper language
- we have proper words
- it is always important to preserve the native language
- English words destroy the Croatian language.

4. Discussion

Language proficiency is almost ubiquitous in today's modern world. The majority of Europeans (54%) are able to speak at least one additional language (*"Europeans and their*

Languages”, 2012, p. 12). 98% of medical students and 77% of the health studies students speak at least one foreign language, which is higher than the European average.

English is the most frequently spoken foreign language (78%) in both groups of participants, but the knowledge of two or more languages is not uncommon (29%). The result is slightly higher than the European average; for example, a quarter of Europeans (25%) can converse in at least two additional languages (“*Europeans and their Languages*”, 2012, p. 5). English is the most frequently spoken first foreign language among medical students (90% vs 67%). The result is consistent with the research conducted among international students from different countries studying at the University of Graz, which showed that English is the most widespread L2 in the surveyed group (Schartner & Young, 2015). A statistically higher number of medical students consider English has become *lingua franca* (100% vs 85%).

Almost all examined medical students (99%) and 94% of professional students consider it essential to speak foreign languages. The percentage is slightly higher when compared to the European average; namely, 88% of Europeans believe that knowing foreign languages is a beneficial skill (“*Europeans and their Languages*”, 2012, p. 7).

Students evaluated their oral and written competence in English. Self-assessment helps students identify what they need to improve or determines their strengths and provides meaningful feedback about their progress. This reflection may encourage an increase in motivation, which should affect students' ultimate learning goal. The average grade of oral and written competence is significantly lower in students of professional studies (with ratings from *Poor* to *Good* range) compared to medical students' competence (with ratings from *Good* to *Excellent* range). Furthermore, when asked to elaborate on their oral competence in English, based on their ratings, it may be concluded that professional studies students have less confidence in their speaking abilities (for example, they cannot communicate in English; they try to avoid such situations). Perhaps some educational background differences among both groups of students could be further investigated to find the underlying reasons behind these differences in their English competency perceptions. Most recently, Karakaş (2016), in his research, among other things, investigated the students' perceptions of their English skills. The study participants were from three different universities in Turkey, with majors in different academic programs. When compared to our research, Karakaş's research showed no disciplinary differences in students' responses, meaning students of different disciplines hold similar perceptions of their English skills. Furthermore, findings imply that many participants feel confident about their English but identified their speaking as the weakest skill (rating it in the *poor* to the *satisfactory* range). The reason for that is that they consciously try to obey grammatical rules while speaking, as opposed to the vast majority of our participants, who speak without paying attention to grammatical rules. A slight majority of Turkish students who participated in the study speak English without any simple mistakes. On the other hand, only 2% of our professional studies students speak English fluently and grammatically correct. A similar result was obtained in the research in Libya, in which students of medical studies also regarded speaking as one of their weakest skills (Faraj, 2015). These results should not be regarded as necessarily unfavorable since learning English as a *lingua franca* means that one should not strive to adopt the language on the English-speaking-native-like level; more important is to acquire certain fluency and the ability to communicate within the learner's profession (Jenkins, 2006).

While the pressure on professionals to have a proficient English level is higher than ever, our students have met the challenges of the market and profession and are aware of the significance of English for their professional future. As much as 86% of medical students, as opposed to 68% of Health Studies students, consider English necessary for their future

professional development. The same results were presented in the research on the students' perceptions regarding their English learning in a public university in Colombia (Jiménez, 2018). Participants were aware of the benefits of learning English and its usefulness in this globalized world. Furthermore, the research has shown that ESP students were more motivated than students who learned EGP because of its practical purpose and future professional advantages. Similar findings were found in the study conducted by Faraj (2015) among Libyan medical students. Research results showed that almost all participants (98.3%) think English is essential in their future careers. Most of them (96.5%) consider that English knowledge is an important factor in successful medical studies.

The most widespread barrier to learning a foreign language is the lack of motivation. Even a third (34%) of Europeans say this discourages them ("*Europeans and their Languages*", 2012, p. 8). According to Harmer (2007), motivation is an internal drive that compels someone to do things in order to achieve something. Therefore, students need to be aware of their goals and objectives to be motivated to work towards achieving them. Our participants mentioned that the most important reasons for learning English for Medical Purposes (EMP) are communication, reading medical literature, going abroad, participating in students' exchange programs, and reading popular journals. Their reasons do not include only integrative values but are also instrumental-oriented. They consider learning EMP a valuable instrument they need when mastering professional literature. By identifying their reasons for learning EMP, we have determined what motivates our students and can better understand their needs. Respectively, according to these results, we can design our teaching content and adapt the syllabus to our students' specific language learning needs to achieve the optimal goal of successful learning.

When asked to address the most critical aspects of learning EMP, both groups of our participants have named *communication and practical use of language* as the most essential. This is in consensus with other studies, such as Faraj (2015) and Zikmundová (2016). However, a study of the language needs of Turkish undergraduate medical students showed slightly different results (Çelik, 2017). Turkish undergraduate medical students pointed out *reading* as the most important language skill, as reported by Çelik. A statistically significant difference between the two groups of our participants is in the aspect of *grammar*. Namely, a significantly higher number of medical students than the students of professional studies consider grammar an essential factor in learning EMP. On the other hand, the overall number of pooled results of both groups of participants is considerably lower when compared to the research that involved 80 first-year and third-year students of the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. This research concluded that almost all participants consider grammar an essential component in teaching and learning English as L2 (Radočaj, 2018).

English words are commonly used in everyday communication; as many as 64% of medical students and 54% of professional studies students use them regularly in informal communication. These findings are consistent with the study conducted among 534 participants in Croatia (Perić & Škifić, 2015). When asked about language attitudes and awareness, young people admitted to using English words in everyday communication. Similar research was conducted by Zikmundová (2016) among Czech students from two different universities and students from different parts of the world participating in the Erasmus study internship in the Czech Republic. In this research, 72% of participants claimed that they use English more than once a week. Research among undergraduate students carried out at the Institut National des Langues et Civilisations Orientales in Paris, France, indicated that most participants use English in their everyday lives for entertainment, socializing, work, and study (Schug, 2021). Another research conducted among students at the Faculty of Kinesiology of the University of Split in Croatia showed that more than 50% of kinesiology students prefer using English sports terms over their Croatian equivalents (Penjak & Karninčić, 2017). Language purism is not very strong

among professional studies students, as 44% think English words should not be avoided, while 23% do not agree. The students of medicine are indecisive on the matter, namely, 29% think that Anglicisms should be avoided, but they are not strongly opposed to it.

5. Conclusion

The Medicine and Health Studies students consider that the knowledge of a foreign language is very significant for their future profession. The students are well aware of the importance of EMP proficiency for their better academic achievement and performance and their future improvement and profession since English has become widely used in the medical field.

Motivation is considered a fundamental factor that can influence the rate and success of foreign language learning. Motivation in LSP students is probably stronger than in general language learners. They are motivated to improve their language skills and competencies concerning their professional discipline. Our students pointed out that the most important reason for learning EMP is the ability to communicate effectively. Therefore, improving communication skills, especially in this technical language of the discipline, is particularly needed. They also want to be able to read professional literature, and they have a wish to go abroad. Based on this study's findings, it is evident that our students are more instrumental motivated since the practical use of the language is manifested. The students are well aware of their strengths and weaknesses and the purpose of learning EMP, and they are confident in the use of English words in everyday communication.

It would be good to continue the research with slightly more extended topics to learn more about the specific challenges of our students when acquiring new skills and medical English. It would be valuable to examine how they want to acquire EMP, their learning preferences and expectations, and what they enjoy doing in class, point out the importance of learner-centeredness, and teach them self-assessment modes. With all the data obtained, the EMP curriculum should be personalized and modernized together with the students' input according to their affinities, desires, and abilities, which is actually the task and the primary goal of teaching ESP.

6. References

- Antić, Z. (2008). The New Roles of Teachers and Students in EMP. *Facta Universitatis, Series: Medicine and Biology*, 15 (3), 125-129.
- Çelik, Handan (2017). Perceived Language Needs of Undergraduate Medical Students Enrolled in a Consecutively Running ESP Course. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 5, No. 2, 2017, pp. 209-218. DOI: 10.22190/JTESAP1702209C
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. Available at <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. S. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Faraj, B. M. A. (2015). English for Medical Education in EFL Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(1), 121-148.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). London, UK: Pearson.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 137-162. doi: 10.1111/j.1473-4192.2006.00111.x
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring students' perceptions about English learning in a public university. *HOW*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>.
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly* 25:2, 297-314.
- Johnson, D. W. (1979). *Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kachru, B. B. & Nelson, C. L. (2001). World Englishes, in A. Burns & C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a Global Context*. London: Routledge, pp. 5-17.
- Karakaş, A. (2016). *Turkish Lecturers' and Students' Perceptions of English in English-medium Instruction Universities*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Southampton). Faculty of Humanities, University of Southampton, Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/302026960>
- Kebrawi, F. (2015). A Review of Language Learning Motivation Theories. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265623577_A_review_of_language_learning_motivation_theories
- Keller, J. M. (1983). Motivational Design of Instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. New York: Routledge.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10.
- McMillan, J. H.; Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, v87 n1 pp. 40-49.
- Penjak, A. & Karninčić, H. (2017). National identity and language: students' usage of English terminology within the Croatian language, University of Split, Croatia. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(2), ISSN 1339-4584, doi: 10.1515/jolace-2017-0017
- Perić M., & Škifić S. (2015). English Words and Phrases in Croatian: A Small-Scale Study of Language Awareness and Attitudes, 12 (2), 79-98. (244) revije.ff.uni-lj.si/elope. doi: 10.4312/elope.12.2.79-98
- Radočaj, A. (2018). *Students' attitudes regarding the acquisition of English and Croatian grammars*. (Unpublished thesis, University of Zagreb). Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb.
- Report (2012). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer. Retrieved from: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Rojas, E. (2014). English for Specific Purposes (SlideShare). Retrieved from: <http://www.slideshare.net/ccrojas1/english-for-specific-purposes-40107563/>

- Schartner, A. & Young T., (2015). Culture Shock or Love at First Sight? Exploring the 'Honeymoon' Stage of the International Student Sojourn. In Fabricius A. H. & Preisler B. (Eds.), *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education – The Student Experience*. Palgrave Macmillan.
- Schug, D. (2021). English for other Languages: A Needs Analysis of Future Polyglots at a French University. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, Vol. 9, No. 4, 2021, pp. 715-724z, <https://doi.org/10.22190/JTESAP2104715S>
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall.
- Zikmundová, E. (2016). *English as a Lingua Franca: Theory and Practical Implications*. (Unpublished doctoral dissertation, University of West Bohemia). Faculty of Arts, University of West Bohemia, Pilsen.

Short presentation of the authors

Anamarija Gjuran-Coha, Ph.D., associate professor

She was born in Rijeka, Croatia. She graduated in English Language and Italian Language and Literature from the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. At the same University, she obtained M.A. and Ph.D. degrees. She is an associate professor at the Faculty of Medicine, the University of Rijeka. She is the coordinator of the course Medical English at the Integrated undergraduate and graduate university study of medicine (2nd, 4th, and 6th year). She is the author of numerous scientific and professional papers, textbooks for medical students, and scientific books.

Tajana Tomak, senior lecturer

Tajana Tomak has a Master's Degree in English Language and German Language and Literature. Since November 2014, she has been employed as a lecturer of English and German at the Department of Public Health, Faculty of Health Studies of the University of Rijeka. She is a course coordinator of English Language courses at the Undergraduate Professional Studies of Midwifery, Nursing, Physiotherapy, and Radiologic Technology. In July 2018, she was elected a senior lecturer. She has published professional and scientific papers and a textbook *Deutsch für Mediziner*.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri poučevanju angleščine in ruščine kot tujih jezikov za gluhe in naglušne učence

Development of the Communicative Competence in Teaching English and Russian as Foreign Languages for Deaf and Hard-of-Hearing Students

Hana Čosić¹, Jerneja Novšak Brce², Damjana Kogovšek²

¹Fakulteta za turizem Univerze v Mariboru

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

hana.cosic@um.si; jerneja.novsak@pef.uni-lj.si; damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Povzetek

Osnovni cilj prispevka je predstaviti poučevanje angleščine in ruščine kot tujih jezikov za gluhe in naglušne učence v inkluzivnem razredu ter predstaviti nekaj primerov dobrih praks za vse jezikovne zmožnosti; slušno in bralno razumevanje, govorno sporazumevanje, pisno sporočanje ter slovnico in besedišče. Namen prispevka je dati učitelju, ki se spopada z izzivom poučevanja gluhih in naglušnih tujega jezika v redni šoli, osnovno orientacijo in pomoč za doseg cilja. Cilj učitelja pri poučevanju tujih jezikov predstavlja razvoj sporazumevalne zmožnosti pri učencu. Pri učencih s posebnimi potrebami pa je za doseg cilja potrebno upoštevati še vsa priporočila za pouk OPP ter nuditi individualno pomoč, kar tudi gluhi in naglušni učenci v večini primerov potrebujejo. Predstavljenih je nekaj primerov dobrih praks ter učnih metod za poučevanje angleškega in ruskega jezika kot tujih jezikov za gluhe in naglušne učence. Primeri so bili zapisani v teoriji ter preizkušeni v sami praksi. Ob tem je pomembno izpostaviti, da se poučevanje gluhih in naglušnih učencev razlikuje glede na različne dejavnike, kar potrjuje, da so gluhi in naglušni učenci zelo heterogena skupina in je primarno potrebno izhajati iz posameznikovih potreb. Vsekakor poučevanje gluhih in naglušnih učencev tujih jezikov predstavlja določen izziv, s katerim se učitelji v inkluzivni učilnici lahko uspešno spopadejo.

Ključne besede: angleščina kot tuji jezik, gluhi in naglušni učenci, inkluzivno izobraževanje, ruščina kot tuji jezik, sporazumevalna zmožnost.

Abstract

The article presents the teaching of English and Russian as foreign languages for deaf and hard-of-hearing students in an inclusive classroom. More precisely, it introduces examples of good practices for teaching grammar, vocabulary, and the four language skills—listening, reading, speaking, and writing. The main aim of the article is to help teachers who face the challenge of teaching deaf and hard-of-hearing students in inclusive classrooms, where the main goal is to develop communicatively competent students, while taking into account the recommendations for teaching students with special needs and providing them with indispensable individual support. Consequently, some examples of good practices and methods of teaching English and Russian as foreign languages to deaf and hard-of-hearing students are presented in theory and later tested in practice. The main peculiarity is that the teaching of deaf and hard-of-hearing students differs depending on various factors, confirming the heterogeneity of deaf and hard-of-hearing students and the necessity for teachers to base on their individual needs. Nevertheless, teaching foreign languages to the deaf and hard-of-hearing presents a certain challenge that can be successfully coped with.

Key words: deaf and hard-of-hearing students, communicative skills, English as a foreign language, inclusive education, Russian as a foreign language.

1. Uvod

Človekovo sporazumevanje je že od nekdaj odvisno predvsem od poslušanja in zmožnosti govorjenja, kar je mnogokrat opredeljeno kot naravna zmožnost, saj se učenje govornega jezika začne brez formalnega učenja. Ključnega pomena pri učenju govornega jezika je, da oseba dobro sliši. V kolikor pa gre pri osebi za izgubo sluha, le-ta vpliva na celotno področje komunikacije, usvajanje jezika kot tudi samega govorjenja. Gluhi in naglušni učenci se zaradi tega soočajo z velikimi izzivi na področju učenja govornega jezika, ne glede na to ali gre za učenje slovenskega jezika ali učenje tujega jezika. V slednjem primeru so za gluhe učence izzivi še mnogo večji, zato obstaja napačno prepričanje, da se gluhi in naglušni učenci tujih jezikov niso zmožni naučiti. Zmožnosti gluhih in naglušnih so enake zmožnostim slišočih otrok, vendar moramo do cilja – učenja tujega jezika, priti po rahlo drugačni in daljši poti, s prilagoditvami in ustreznimi postopki, kar za učitelja predstavlja velik izziv.

Pomembno vprašanje pri poučevanju tujih jezikov za gluhe in naglušne se pojavi pri definiciji maternega jezika, ki je lahko govorni ali znakovni jezik. Mnogi avtorji trdijo, da je v samem začetku največja težava pri poučevanju tujih jezikov gluhe in naglušne ravno ta, da ti učenci niso popolnoma izpostavljeni tujemu govornemu jeziku že v času otroštva. Vse to lahko privede do zaostanka v razvoju besedišča, slovnice ter vsesplošnega ne obvladanja tujega jezika (Kontra, 2020). Prav tako lahko poudarimo, da lahko pride do enakih težav na področju usvajanja znakovnega jezika, v kolikor gluhi niso popolnoma izpostavljeni maternemu, znakovnemu jeziku. Gluhi in naglušni so dvojezični ravno zaradi obvladanja govornega in znakovnega jezika, torej je vsak nov jezik, ki se ga učijo, avtomatsko njihov tretji jezik (Kontra, 2017). Prvi jezik gluhih je znakovni jezik, drugi pa govorni jezik (v Sloveniji večinoma slovenščina). Prvi jezik naglušnih je v osnovi glasovni jezik, torej slovenščina, z znakovnim jezikom lahko samo dopolnjujejo svojo komunikacijo ali pa ne. Vsekakor je izjemnega pomena za učenje tujega jezika njihovo znanje maternega jezika, saj več kot ga znajo, lažje bo učenje tretjega jezika.

Učenje angleščine kot tretjega jezika za gluhe in naglušne je v Sloveniji kot v svetu izjemno popularno, saj je angleščina *lingua franca* - jezik, čigar znanje je izjemno pomembno za današnje čase. Angleščine se kot tujega jezika učijo tudi v zavodih, kot je Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL), kjer prav tako poudarjajo znanje tega tujega jezika. Na drugi strani pa imamo ruščino, ki se je v zadnjih časih na slovenskih tleh zelo razširila, saj je prisotna na več kot desetih večinskih šolah. Vse to samo potrjuje, da se učitelji angleščine in ruščine v inkluzivni učilnici na vsakdanji ravni srečujejo z izzivom poučevanja gluhih in naglušnih učencev. Pri tem moramo imeti v vidu, da se v Sloveniji uporablja predvsem ameriški znakovni jezik (ASL), le malo pa je učiteljev ali usposobljenih tolmačev, ki znajo ruski znakovni jezik (RSL).

Gluhi in naglušni učenci se lahko naučijo novega jezika, čemur v prid kažejo mnoge raziskave, ki so dokazale, da ne obstajajo razlike na kognitivnem področju med slišočimi učenci in učenci z izgubo sluha. Razlika pri učenju tujega jezika je le v tem, da gluhi in naglušni niso izpostavljeni jeziku v tolikšni meri, kot so slišočci in zato lahko proces usvajanja tujega jezika traja dlje kot pri slišočih. Pri učenju tujega jezika za gluhe in naglušne se najbolj poudarja pomen motivacije, zmožnosti, prepričanj vsakega gluhega ali naglušnega posameznika, da se nauči tujega jezika (Kontra, 2013). Vsekakor pa je učenje tujega jezika veliko lažje za naglušne, kot za gluhe. Gluhi velikokrat ne dosežejo zadanih ciljev, med tem ko so naglušni lahko popolnoma sporazumevalno zmožni. V raziskavi leta 2017 je Kontra potrdila, da se večino mladih, ki so gluhi, počuti zmožne naučiti tujega jezika, predvsem pisne besede, ob ustrezni podpori učitelja (Kontra, 2017).

V prvih letih poučevanja tretjega tujega jezika je učitelj predvsem vodja in organizator učenja, saj gluhemu učencu predstavi znakovni jezik in v naprej razloži neznane besede v besedilu, s čimer omogoči učencu, da začne prepoznavati razlike med maternim in tretjim jezikom. S tem so učenci primorani aktivirati svoje predhodno znanje in se navezovati na že usvojeno znanje. Učenci gredo skozi besedilo skupaj z učiteljem, ki nove besede piše na tablo in sprti razlaga njihov pomen, predvsem je tu pomembno upoštevati priporočilo za poučevanje gluhih in naglušnih učencev, kot je na primer, da učitelji ne govorijo s hrbtom obrnjeni proti učencem, saj mora njihov obraz ves čas biti dobro viden učencu. Ob razlagi in zapisu besede pa učitelj pokaže tudi znak – tako se učenci učijo tujega jezika kot maternega, skozi izpostavljanje in usvojitvev (ang. *acquisition*). V nadaljevanju učitelj nadgrajuje osnove na daljših besedilih in učencu predstavi nove besede in izraze, neznane stvari predstavlja s pomočjo znanih. Tako se učenci začnejo učiti tretjega jezika s pomočjo povezovanja znakovnega jezika, slik, besed v govorjeno ali pisno besedo. Kasneje učitelj temelji na tem, da ustvari čim več realnih poustvarjenih življenjskih situacij, kjer bi učenec uporabil svoje jezikovno znanje. Priporočeni sta induktivna in deduktivna metoda, saj gluhi in naglušni niso kognitivno nezmožni, pomembno je, da sami pridejo do ugotovitve in zaključka, zakaj je določeno pravilo takšno kot je. Pogosteje pa je veliko bolje uporabljati deduktivno metodo, saj zna biti induktivna metoda frustrirajoča ob nerazumevanju. Novo besedišče je pomembno izgovarjati na glas, saj se s tem prevzema tudi artikulacija jezika in dela temelj za nadaljnje besedno izražanje. Važnega pomena je tudi to, da učitelji pomagajo učencem pri izgovorjavi s pomočjo vseh zaznav in predvsem, da poudarijo vse glasove podobne maternemu jeziku in tiste, ki so za angleščino in ruščino specifični. Pri samemu začetku poučevanja tujega jezika je torej izjemno pomembno povezovati govorjeni in pisani jezik skupaj z znakovnim jezikom, predvsem pa ne smemo pozabiti uporabiti vseh ostalih zaznav in preostanek sluha (Pritchard, 2013).

Učitelj tujega jezika mora biti pozoren tudi na to, v katerem jeziku daje učencu navodila. Če bo učitelj dajal navodila v tujem jeziku, bo učenec pozorno poslušal in bil skoncentriran na poslušanje in dojetje tujega jezika. Če pa bo učitelj nenadoma spremenil jezik govora, bo učenca dobil nepripravljenega in bo moral še enkrat navodilo ponoviti.

Pri gluhih in naglušnih učencih lahko okvara sluha povzroči pomanjkanje razumljivega govora, izkrivljeno artikulacijo, intonančne težave, tekočnost govora, koherenco in kohezijo sporočila ter napačno uporabo leksike (Pagliano, 1997). Zato je pred samim procesom učenja tujega jezika izjemnega pomena razumevanje slušne okvare učenca ter posebnosti. Hkrati pa moramo dobro poznati stopnjo razvoja maternega jezika, saj si s tem lahko pomagamo. Težave se pojavijo tudi pri branju in pisanju v tujem jeziku, predvsem zaradi izgovorjave, koherence, kohezije, besedišča, predvsem pa zaradi tesne povezave z govornim jezikom. Marschark (2001) trdi, da bi učitelji morali bolj poudarjati ravno te jezikovne sposobnosti, ki učencem povzročajo največ težav, da bi postali bolj samozavestni.

Glede na to, da je vsak novi naučeni jezik za gluhega in naglušnega tretji jezik, lahko v večini primerov za poučevanje tujih jezikov uporabljamo enake učne metode in strategije. Vsekakor pa bo učiteljem lažje učiti jezik, ki je soroden maternemu jeziku učenca, saj bo zapomnitev snovi lažja, če ima učenec že neko predznanje.

2. Jezikovne zmožnosti in primeri dobrih praks

Gluhi in naglušni so ocenjevanja določenih zmožnosti oproščeni, ali pa je ocenjevanje prilagojeno z individualnimi načrti. Največ prilagoditev je pri slušnem razumevanju. Nekateri

gluhi so povsem opravičeni ustnega ocenjevanja pri tujem jeziku, naglušni pa se velikokrat sami odločijo glede poteka ustnega ocenjevanje znanja. Prilagoditve pri ocenjevanju so opredeljene po strokovnem mnenju komisije za usmerjanje in so pogostokrat odvisne od stopnje izgube sluha.

Namen tega poglavja je dati učitelju v redni šoli, ki se spopada z izzivom poučevanja gluhih in naglušnih tujega jezika, osnovno orientacijo in pomoč, kako doseči cilj – razviti sporazumevalno zmožnost učenca ob upoštevanju vseh priporočil za pouk OPP ter veliki meri individualne pomoči, ki jih taki učenci potrebujejo.

Predstavljenih bo nekaj primerov dobrih praks ter učnih metod, kako se lotiti poučevanja angleškega in ruskega jezika kot tujih jezikov za gluhe in naglušne učence. Primeri so bili zapisani v teoriji ter preizkušeni v sami praksi.

V luči inkluzivne vzgoje vsaka metoda, uporabljena in prilagojena za gluhe in naglušne učence, koristi vsem učencem, torej so učne metode in tehnike primerne tudi za slišče učence pri poučevanju tujega jezika. Ob pomoči strokovnjaka in ustrezni podpori za gluhega in naglušnega učenca, se samo poučevanje tujega jezika v inkluzivni učilnici ne zdi tako velik problem.

2.1 Slušno in bralno razumevanje

Kot je za pričakovati, sta slušno in bralno razumevanje pri učencih z izgubo sluha omejena. Učitelj lahko pomaga predvsem pri razvijanju bralnega razumevanja, saj se učenci sistematično naučijo branja v tujem jeziku. Slušno razumevanje pa v veliki meri ni odvisno od samega učitelja, ampak od vsakega posameznika, saj vpliva stopnja izgube sluha ter procent preostanka sluha pri učencu, slušni pripomočki, ipd.. Učitelj lahko na slušno razumevanje gluhega in naglušnega učenca vpliva zgolj tako, da mu omogoča idealne pogoje za branje z ustnic in izbira teme, ki so učencu blizu in jih pozna, predvsem pa se mora učitelj bolj osredotočiti na preostale zmožnosti učenca.

Hernja et al. (2010) pišejo, da so največja težava pri slušnem razumevanju gluhih in naglušnih predvsem kratki soglasniki, kot so zaporniki *p, b, t, d, k, g*, saj jih težko razlikujejo. Težave se pojavljajo tudi pri podobnih si glasovih, kot so [m] in [n], [p] in [t] ter [b] in [d], ter pri predlogih in veznikih, saj so kratki in nenaglašeni, zato jih pogosto preslišijo. Gluhi in naglušni nimajo težav s slišanjem samoglasniki (Hernja et al., 2010).

Ne glede na to, da imajo ti učenci slušno oviro, je še vedno pomembno, da jih učitelji izpostavijo slušnemu razumevanju, da se lahko oprejo na preostanek sluha, ki ga imajo. Učitelji pogosto preostanek sluha zanemarijo in se usmerijo le v vizualno pomoč pri poučevanju. Vendar Hernja et al. (2010) izpostavljajo, da se učenci ne smejo preveč opirati zgolj na vizualno oporo, saj je preostanek sluha še kako pomemben (Hernja et al., 2010).

Učence je najbolje vnaprej pripraviti na slušna besedila. Najbolje je to narediti tako, da jim učitelji dajo transkripcijo besedila in jim razložijo neznane besede. Če transkripcija besedila ni na voljo, je učenca dobro najprej seznaniti s temo pogovora, da si bodo lahko postavili okvirje za nadaljnje delo (Annenkova, 2017). Še vedno pa moramo biti pozorni, da gre za slušno razumevanje in ne bralno razumevanje, kar pomeni, da se moramo še vedno opirati na učenčev preostanek sluha. Transkripcija besedila bi lahko privedla do tega, da se v ospredje postavlja bralno razumevanje učenca, kar pa ni primarni namen naloge. Zato je morda bolje učenca pripraviti na nalogo slušnega razumevanja tako, da mu damo neka tematska izhodišča in ga usmerimo v izkoristek preostanka sluha.

Pritchard (2013) piše, da bi učenci z izgubo sluha morali začeti brati enostavne besede, ki imajo samo en samoglasnik, kot so *dog, cat, run, kom* (sln. *pes, teči, mačka*) ipd., kasneje pa bi nadaljevali z branjem težjih besed, kot so *snail, float, лодка, машина* (sln. *polž, čoln, avto*) (Pritchard, 2013). Angleške člene *a, an, the* se morajo učenci naučiti zgodaj, saj jih bodo kasneje ves čas srečevali. Enako velja za osebne zaimke *I, we, you, they, he, she, it, я, мы, он, она, мы, вы, они* veznike *and, or, but, u* in *ulu* glagola *have in need*. Prepoznavati jih morajo avtomatsko (prav tam). V veliko podporo učencem so tudi slikanice, saj jim omogočajo vizualno podporo, hkrati pa omogočajo razumevanje besed, ki jih morda ne poznajo. Ko se naučijo brati posamezne stavke v tujem jeziku, odstavke, krajše sestavke pa lahko začnejo brati tudi daljša besedila.

Tomsonova (2012) piše, da je pred branjem novega besedila dobro najprej razložiti neznane besede. V tem primeru ni najbolje uporabljati induktivne metode poučevanja, saj lahko učenca pripelje do frustracij ob nerazumevanju in neznanju. Najbolje je besede razložiti s pomočjo vizualne opore ali z znakovnim jezikom. Pred branjem učencu postavimo nekaj vprašanj v zvezi s besedilom, da aktiviramo njegovo predhodno jezikovno znanje, da bo razumevanje prebranega boljše. V nadaljevanju besedilo ločimo na manjše pomenske enote, da bo razumevanje prebranega čim večje. Po prebranjem besedilu učencu postavimo vprašanja, da preverimo razumevanje besedila. Najprej postavimo zaprta vprašanja, da se učenec sprosti in poišče odgovore v besedilu, če le-teh ne pozna, šele nato se usmerimo še na odprta vprašanja, kot so «Как ты думаешь?», «Почему?», «Тебе понравился рассказ?» (sln. »Kaj pa ti meniš?«, »Zakaj?«, »Ti je bila zgodba všeč?«) (Tomson, 2012). Pri naprednih učencih se posebej spodbuja obnova besedila z lastnimi besedami.

Ko je znanje jezika na višji ravni, se lahko branja besedila lotimo takoj, brez razlage neznanih besed in aktiviranja predznanja. Prav tako ni potrebno besedila deliti na manjše enote. Šele na tej točki bomo videli, v kolikšni meri učenec sploh razume besedilo.

Kot piše Doležalova (2013), gluhi in naglušni učenci niso najbolj samozavesti pri branju, nekateri branje celo sovražijo. Zato je pomembno izbirati aktualna besedila ter besedila, ki učence motivirajo k razmišljanju in izražanju svojega mišljenja (Doležalova, 2013).

Bauman et al. (2009) pišejo, da je pri bralnem razumevanju pogosto velika težava gluhih učencev ta, da »se morajo pri svojem izobraževanju spopadati tudi z besedili, ki jim niso dorasli niti po jezikovnem znanju niti po splošni razgledanosti, saj jim primanjkujejo številne izkušnje, ki jih je včasih težko nadomestiti.« (Bauman et al., 2009, str. 23) Avtorji nadaljujejo, da so besedila, ki so sliščim enostavna, za gluhe dokaj težavna, kajti pogosto ne poznajo preprostih literarnih besedil, ki so osnova za učenje kulture jezika, podobno je tudi z neumetnostnimi besedili (Bauman et al., 2009).

2.1.1 Primer poučevanja slušnega razumevanja

V razredu se pred poslušanjem osredotočimo na temo učne ure, da prikličemo učencem ideje v aktivni spomin, s tem bomo pomagali učencu z izgubo sluha, da aktivira že znano leksiko na to temo. V našem primeru je tema *Семья, дружина*. Kot uvodno motivacijo izberemo pogovor na to temo. Gluhemu in naglušnemu učencu pred poslušanjem omogočimo nekaj časa, da si prebere transkripcijo besedila, ki ga bomo predvajali. Novo leksiko izpostavimo, označimo jo lahko z drugačno barvo, da izstopa in jo razložimo vnaprej, pred poslušanjem posnetka. Učencu z izgubo sluha lahko besede zapišemo pod transkripcijo in jih semantiziramo, na začetni stopnji je najbolje besede prevesti v materni jezik učenca. Učence opozorimo na začetek predvajanja posnetka in ga predvajamo.

Slika 1

Primer učnega lista s transkripcijo besedila in prevodom neznanih besed

Семья
(družina)

Всем привет! Меня зовут Анна. Мне 12 лет и это моя семья. Моего отца зовут Зоран, а маму зовут Катя. Мой отец бизнесмен и ему 45 лет. Он работает в офисе. Моей маме 42 года и она работает учительницей математики. У меня один брат. Его зовут Пётр. Ему 20 лет, он студент. Он учится в университете. У нас есть собака. Ее зовут Пина. У меня есть один дядя и одна тётя. Их зовут Иван и Лена. Иван работает врачом, а Лена менеджер. Я очень люблю свою семью.

СЕМЬЯ = družina	СОБАКА = pas
БИЗНЕСМЕН = poslovneš	ДЕДУКА = stric
ОФИС = v pisarna	ТЁТЯ = teta
УЧИТЕЛЬНИЦА МАТЕМАТИКИ = učiteljica matematike	ВРАЧ = zdravnik
СТУДЕНТ = študent	МЕНЕДЖЕР = vodja
УЧИТЬСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ = študirati	

Slika 1 prikazuje primer učnega lista, ki ga dobi gluhi in naglušni učenec pred poslušanjem zvočnega posnetka. Učni list vsebuje transkripcijo posnetka ter označene in razložene neznane besede. Če je učenec že na višji stopnji znanja jezika in mu gre tuj jezik dobro, ni potrebe po prevajanju. Novo leksiko v tem primeru semantiziramo na druge načine, ne samo s prevodom. Za učence začetnike je prevod najboljšo sredstvo semantizacije, s tem se bomo izognili nepotrebni frustraciji ob morebitnem nerazumevanju besed v samem zvočnem posnetku.


2.1.2 Primer poučevanja bralnega razumevanja

Pred branjem besedila se osredotočimo na temo učne ure, da prikličemo učencem ideje v aktivni spomin, da prikličemo že znano leksiko. Uro lahko začnemo s kratko diskusijo na temo Food, hrana. Glede na stopnjo znanja tujega jezika, učencu z izgubo sluha besedilo razčlenimo na manjše pomenske enote, da bo izkušnja branja lažja. Če je besedilo predolgo, ga smiselno skrajšamo tako, da pomen ostane nespremenjen. Novo leksiko izpostavimo, označimo jo lahko z drugačno barvo, da izstopa in jo lahko razložimo vnaprej, pred branjem besedila. Glede na to, da imamo v razredu tudi slišne učence, lahko samo gluhemu in naglušnemu razložimo novo leksiko tako, da jo zapišemo na učni list, pod razčlenjeno besedilo. Je pa res, da bi razlaga neznanih besed prišla prav tudi za učence začetnike. Takšna induktivna metoda pa bi učence na višji stopnji znanja jezika lahko motila, saj ne spodbuja kognitivnega procesa pri samem usvajanju novih besed. Bralno razumevanje preverjamo sproti, po vsaki prebrani enoti. Ni potrebe diskutirati vsako poved, najlažje je začetno razumevanje preveriti z zaprtimi vprašanji. Po prebranem celotnem besedilu se lotimo preverjanja razumevanja besedila na višji ravni, torej z odprtimi vprašanji. Tu tudi učenci podelijo svoja znanja, izkušnje s samo temo.


Slika 2

Primer učnega lista z razčlenjenim besedilom ter semantizacijo neznanih besed

FOOD
(hrana)



Turkish cuisine is a mixture of Mediterranean, Balkan, Central Asian and European cuisine. Our food contains protein, healthy fats and fruits and vegetables, but is low in carbohydrates. We mostly eat rice, vegetables, fish, meat and use a lot of herbs and spices.



My favourite food is kebab and my favourite dessert is baklava. When I am working, I sometimes order a takeaway or just heat up a homemade meal. Also, I hate white bread, I prefer wholemeal.

Hey! My name is Onur and I was born in Istanbul, Turkey.

Cuisine (n.) = kuhinja	Carbohydrates (n.) = bread, potatoes, pasta contain carbohydrates; ogljikovi hidrati
A mixture (n.) = mešanica	Herbs and spices = zelišča in začimba
Mediterranean (adj.) = sredozemski	A takeaway (n.) = a meal cooked at a restaurant but taken home; hrana za s sobo
To contain (v.) = to include; vsebovati	to heat up (phr. v.) = to make something warm or hot; pogreji
Protein (n.) = beljakovine	Homemade (adj.) = made at home; domač, narejen doma
Healthy fats = olive oil is an example of a healthy fat; zdrave maščobe	
Wholemeal (bread) (adj.) = polnozrnat kruh	

Slika 2 prikazuje primer učnega lista, ki ga dobi gluhi in naglušni učenec pred branjem besedila. Učni list vsebuje besedilo, ki ga učitelj vzame iz učbenika ter označene in semantizirane neznane besede. Besedilo je že samo po sebi razdeljeno na krajše pomenske enote, kar pomeni, da je primerno tudi za učenca z izgubo sluha, učitelju pa besedila ni potrebno prirejati za potrebe pouka. Glede na to, da gre za nalogo na stopnji B1 znanja angleščine, je temu prilagojena tudi semantizacija, kajti prisotne so razlage besed v tujem jeziku, prevodi in slikovno gradivo. Nasploh je pri gluhih in naglušnih učencih dobro povezati razlago besed z vizualno komponento, sploh pri besedah, ki jih je težje razložiti in kjer predvidevamo slabše razumevanje, na primer pridevnik *wholemeal*.

2.2 Govorno sporazumevanje in pisno sporočanje

Kot piše Nabokova (2004) se mora učitelj pri poučevanju fonetike in fonologije tujega jezika opirati predvsem na to, da imajo gluhi in naglušni učenci do neke mere razvit govorni aparat, ki ga znajo uporabljati. Večja težava se pojavi v tem, da učitelj učenca sliši govoriti, med tem ko učenec ne sliši učitelja. Pri sami fonetiki lahko velikokrat pride do tega, da učenec nikoli ne razvije izgovorjave tujega jezika, kot bi ga moral. V tem primeru, učenca ne smemo siliti k popolni izgovorjavi (Nabokova, 2004). Zato pri gluhih in naglušnih učencih največkrat ne ocenjujemo razumljivosti govora, kakovosti branja, pravilnega naglaševanja besed, tekočnosti govora, izgovorjave in intonacije.

Pri prvih urah pouka tujega jezika moramo začeti s ponavljanjem krajših besed na glas, da učenci začutijo kako se izgovorijo, hkrati pa vidijo sam izgovor besede na učiteljevih ustnicah in obrazu. Vizualni vidik je za gluhe in naglušne še posebej pomemben, zato mora biti učitelj izjemno pozoren na to, da ga učenec ves čas dobro vidi v obraz, ima primerno razdaljo in pravilno osvetlitev. Nadaljujemo postopoma, dokler ne pridemo do samostojnih predstavitev učencev, jasno, če to sami želijo.

Doležalova (2013) izpostavlja, da se nekateri gluhi in naglušni učenci izogibajo govora v tujem jeziku predvsem na račun slabe izgovorjave, zato bi tu znalo vznikniti kar nekaj težav. V tem primeru, učitelj ne sme siliti učenca v govor, raje naj ga usmeri v besedišče, branje, slovnico in pisanje (Doležalova, 2013).

Pomembno je, da učenec samostojno govori, zato je smiselno ob koncu ure, kjer smo se naučili nove leksike, novo osvojeno leksiko tudi ponoviti. Večkratno ponavljanje novega besedišča je za gluhe in naglušne izjemnega pomena, saj potrebujejo za usvojitev nove besede več tisoč ponovitev. Tomsonova (2012) izpostavlja, da je to najbolje narediti tako, da učencem razdelimo fotografije, ki jih bodo v nadaljevanju učenci s pomočjo nove leksike opisali. Slike naj bodo učencem znane, da bodo lahko kaj povedali o njih. S tem se bo krepila njihova intonacija, tekočnost govora, izgovorjava pa tudi novo leksiko bodo ponovili (Tomson, 2012). Nekaterim učencem pomaga fonetičen zapis besed, zato je tudi to dobro napisati na tablo, ob zapisu nove besede.

Annenkova (2017) izpostavlja, da se pri govoru v tujem jeziku najpogosteje izkaže, da učenci izpuščajo predloge, končnice, zaimke, oziroma nenaglašene dele stavka, ki jih tudi sami ne zaznavajo ravno zaradi posledice izgube sluha. Nadaljuje, da je pomembno popravljati izgovorjavo gluhega in naglušnega, saj se bodo napake v govoru odrazile tudi v pisni besedi.

Pelymskaja in Šmatko (2003) izpostavljata seznam besed po zvokih v ruščini, s katerimi se gluhi in naglušni učenci lažje naučijo izgovorjave ter fonetike jezika. Pomembno je izpostaviti, da je primere besed potrebno prilagoditi glede na stopnjo znanja ruščine učencev.

Tabela 1

Primer besed za učenje izgovorjave in fonetike gluhih in naglušnih učencev (Pelymskaja in Šmatko, 2003, str. 225)

Glas	Primer besede
А	Лопата, мама
О	Молоко, платок, ложка
У	Утка, туфли, стул
Э	Клетка, мел
И	Вилка, иголка
Ы	Крыша, мыло, грибы
П	Папа, суп, шапка
Т	Тарелка, лопата, самолёт, утка
К	Кот, собака, платок, кукла
Ф	Фартук, шкаф, кофе, флаг
С	Собака, нос, усы, стул
Ш	Шапка, карандаш, каша, штаны
Х	Халат, петух, муха, хлеб
Щ	Щетка, щеки
В	Волосы, девочка, врач
М	Дом, самолёт, мама
Н	Слон, машина, нос, карандаш
Л	Лопата, стол, молоко, туфли
Р	Рука, шар, корова, гриб
Б	Собака, барабан, арбуз
Д	Вода, дом, дверь
Г	Огурец, голова, глаза
З	Коза, зубы, змея
Ж	Лужа, жук, ножницы
Ч	Мяч, чашка, очки
Ц	Огурец, цыплёнок, курица, цветы
Я	Яблоко
Е	Ест, платье
Ё	Ёлка, пьёт
Ю	Юбка, Юра

Učitelji v inkluzivnih učilnicah se prepogosto naslanjajo zgolj na pisno besedo v tujem jeziku. Polno čuteč učenec bo besedo, ki jo vidi večkrat, znal tudi prebrati v tujem jeziku, med tem ko se gluhi največkrat osredotočajo na pomen besede v znakovnem jeziku, izgovorjave ne slišijo in enostavno ostanejo na ravni zapisane besede, torej jo znajo samo zapisati, njen izgovor pa ostane neznanka za njih. Podobno je tudi pri naglušnih, če besede ne razumejo in izgovorjave besede ne ponovijo sami, jo bodo znali zgolj zapisati, izgovoriti pa ne. Zato je pogosto uporaba tujega jezika za gluhe in naglušne omejena na pisno besedo, kar zna delovati izjemno demotivacijsko na učenca (Nisha in Gill, 2020). Tudi Vigotski se v Psihologiji razvoja otroka strinja s tem, da se največkrat učitelji gluhih in naglušnih naslanjajo samo na pravilen zapis besede ter izgovorjavo, zato se pojavlja »мертвая речь« (mrtva beseda, o.p.p.) (Vigotski, 2004, str. 421).

Pisno sporočanje je pri gluhih in naglušnih učencih še posebej slabo razvito, saj se ravno pri pisanju najbolj odražata pomanjkanje besednega zaklada ter slabo znanje ali splošno neznanje slovnice. Bauman in Žele (2011) potrjujeta, da imajo gluhi in naglušni učenci največ opaznih težav ravno pri pisanju, kar se odraža v nerazumljivem pomenu sporočila, predvsem na račun zaznamovanega besednega reda z nepoznavanjem skladijskih vzorcev. Avtorici navajata primer zapisa gluhega učenca, in sicer *V službi Marko je gostilna*, ko bi moral zapisati Marko

dela v gostilni, *kovanec za Grčiji* za grški kovanec ter *Pade je dolg sneg* za sneg dolgo pada (Bauman in Žele, 2011).

Kot pri slišočih učencih, tudi pri gluhih in naglušnih poučevanje pisanja v tujem jeziku začnemo z zapisom enostavne povedi pa do pisanja eseja. Pomembno je, da gluhih in naglušnim učencem postavimo dobre temelje pri zapisu osnovnih stavkov, torej začnemo pri sami strukturi stavka.

Primerno je dajati učencem pisno nalogo, ki jih motivira, jih zanima, vidijo v njej uporabnost za naprej. Primer takih je pisanje pisem, e-mailov, pripravljanje predstavitev, pisanje kratkih sestavkov ter esejev na temo, ki jih zanima.

Doležalova (2013) piše, da je v začetnih letih poučevanja tujega jezika nerealno pričakovati, da bodo ti učenci kaj napisali. Izpostavlja, da je razlog predvsem v tem, da je samo besedišče učencev omejeno, hkrati pa še niso osvojili stavčnih struktur, slovnice v tej meri, da bi prosto pisali (Doležalova, 2013). Enako je s slišočimi učenci na začetku učne poti, tako da to dejstvo ni nič novega.

Pri poučevanju pisnega sporočanja gluhih in naglušnih je boljše večjo težo dati na sporočilnost, kot pa na slovnično ustreznost, saj so slovnične napake pričakovane in zelo pogoste. Predvsem je to pomembno pri gluhih, saj nekateri nikoli ne usvojijo pisnega jezika v popolnosti in si besedilo direktno prevajajo iz znakovnega jezika.

2.2.1 Primer poučevanja govornega sporazumevanja

Pri govornem sporazumevanju je pomembno graditi izgovorjavo in intonacijo že od samega začetka, torej od učenja nove besede naprej. Ko učenci spoznajo novo besedo, je najbolje, da jo napišemo na tablo, da bo prisotna tudi vizualno komponenta, dodamo pa lahko tudi sliko, ki opisuje novo besedo in podobno. Ko gluhemu in naglušnemu prikažemo pomen nove besede, se osredotočimo na njeno izgovorjavo. Na tablo zapišemo tudi fonetični zapis besede, če se nam to zdi smiselno. Najprej mora učitelj izgovoriti besedo s svojo brezhibno izgovorjavo, potem besedo nekajkrat izgovorijo še učenci. Potem moramo besedo predstaviti v kontekstu, najbolje je, da se učenci spomnijo svojih primerov, da bodo sami videli uporabnost besede. Potem pa sledi izpostavljanje učencev govorni situaciji. Najbolje je to narediti tako, da damo učencem neke iztočnice za pogovor, ki sledi. Glede na to, da se gluhi in naglušni pogosto izogibajo govora pred vsemi, je najbolje, da pogosto menjamo učne oblike in ne ostajamo sami pri frontalni ali individualni učni obliki. Priporočena učna oblika pri govoru učenca z izgubo sluha je delo v parih. Pri samem govoru je primerno izbrati takšnega partnerja, ki mu gluhi in naglušni zaupa in se počuti ob njem sproščeno, da bo pogovor potekal v kar se da pozitivno naravnem okolju. S tem, da se usmerjamo k poučevanju govora od samih besed naprej, omogočamo učencu, da razvija samozavest od začetka učenja tujega jezika.

Primer poučevanja govornega sporazumevanja predvideva učno uro, pri kateri je bila obdelana tema oblačil. Učencem smo predstavili novo leksiko, v zaključku učne ure pa želimo ponoviti celotno besedišče tako, da učence postavimo v pare in jim dodelimo fotografijo, ki jo morajo opisati. Na fotografiji je prisotna oseba, oblečena v oblačila, ki smo jih danes spoznali. Učenci morajo osebo na fotografiji opisati, poudarek pa mora biti na oblačilih, ki jih oseba nosi. Gluhega in naglušnega učenca damo v par skupaj z njegovim prijateljem, oziroma z osebo, s katero se počuti prijetno in sprejeto. Če gluhi in naglušni ne želi govoriti, ga ne smemo siliti v to, naj govorjenje raje opravi druga oseba v paru, dokler se učenec z izgubo sluha ne počuti dovolj samozavestno, da bi spregovoril.

2.2.2 Primer poučevanja pisnega sporočanja

Pisno sporočanje je za gluhe in naglušne najtežji sestavni del jezika, saj ga le redke izjeme v resnici obvladajo. Tako kot pri govoru, je tudi pri pisanju pomembno začeti od začetka, torej od zgradbe enostavne povedi naprej. Pri gluhih in naglušnih ne gre pričakovati, da bodo pisali kompleksne povedi, zato je bolje, da se usmerimo v pravilnost in ustreznost enostavnih povedi.

Kadar izbiramo temo besedila, ki ga bodo učenci morali napisati, moramo paziti predvsem na ustreznost besedila in na motivacijsko nalogo, ki jo besedilo mora opraviti. Ker je pisanje gluhim in naglušnim izjemno težko opravilo, jim učitelji lahko to nalogo olajšamo tako, da izberemo besedilo, kjer bodo učenci videli pomen in smisel, zakaj v resnici pisati.

Slika 3

Primer naloge, ki utrjuje pisno sporočanje pri učencih



Slika 3 prikazuje primer naloge, ki predvideva, da smo se pri pouku naučili mestnik, glagole лежать, стоять, сидеть, висеть (*sln. ležati, stati, sedeti, viseti*) ter leksiko za pohištvo, kar se zahteva pri opisu slike. Naloga je primerna predvsem zato, ker učencem omogoča kontrolirano pisanje enostavnih povedi. Učenci poznajo leksiko in slovnico na določeno temo, torej si s pridobljenim znanjem lahko pomagajo. Hkrati pa je vidna uporabnost takšne naloge, saj v življenju ves čas nekaj opisujemo, zato znanje opisovanja predmetov potrebujemo tudi v tujem jeziku.

2.3 Slovnica

Slišечи otroci ponavadi slovnico v veliki meri usvojijo sami tako, da jo slišijo v pogovoru in ponotranjijo, ne glede na to, če gre za materni ali tuj jezik. Pri poučevanju slovnice za gluhe in naglušne učence, mora biti učiteljeva razlaga jasna in predvsem sistematična.

Annenkova (2017) izpostavlja pojem agramatizem, ki ga definira kot nezmožnost osebe, da bi slovnično pravilno oblikovala stavek zaradi nekih določenih možganskih okvar, v našem primeru okvara nekje na slušni poti. Ravno zaradi teh okvar se pri gluhih in naglušnih pojavljajo težave pri samem oblikovanju jezika, torej pri oblikovanju slovničnih struktur, ki jih uporabijo v sami besedi.

Cannon in Kirby (2019) izpostavljata, da imajo gluhi in naglušni pri učenju angleščine najpogosteje težave pri čezmerni uporabi samostalnikov, glagolov in angleških členov ter izjemno majhni uporabi pridevnikov, prislovov, predlogov, zaimkov in veznikov. Avtorja

nadaljujeta, da se učenci od angleških slovničnih časov najhitreje naučijo past simpla, sledi prihodnjik – future tense, potem pa present continuous in perfekti (prav tam). Avtorja sta v raziskavi ugotovila, da se pri učencih z izgubo sluha težava pojavi pri tvorjenju množine (npr. *cat - cats*), razlikovanju tvorbe glagola biti 'to be' pri ednini in množini (npr. *I am, she is, they are*), pri zaimkih *him, her, them*, razlikovanju zaimkov *me* in *you* ipd. Najtežje gluhi in naglušni učenci usvojijo oziralne zaimke. Prav tako imajo učenci kar nekaj težav pri odnosu med osebkom in glagolom ter pri vrinjenih stavkih in pasivu zaradi spremenjenega besednega vrstnega reda (prav tam).

Annenkova (2017) izpostavlja, da imajo učenci pri učenju ruščine najpogostejše napake ravno pri izbiri pravih sufiksov, sklonov, končnic pri sklonih, uporabi kategorije števila, živosti, spola. Avtorica se je predvsem oprla na težave pri usvajanju glagolov, sklanjanju osebnih zaimkov, uporabi predlogov. Izpostavlja pa tudi, da je izjemno veliko težav prisotnih pri samem oblikovanju stavkov ter uporabi predlogov, saj so nenaglašeni in jih učenci pogosto sploh ne slišijo v pogovoru, zato na njih kar pozabijo. Avtorica nadaljuje, da se res največ napak pojavi v besednem redu stavka ali v sami tvorbi stavka. Gluhi in naglušni najraje uporabljajo kratke stavke kot sintaktično zapletene, saj se ravno tam začnejo pojavljati napake kot so vezljivost glagola z napačnim sklonom, uporaba napačnega števila, spola ali glagolskega časa. Velika težava so tudi pridevniške končnice, saj so najpogosteje nenaglašene, torej jih učenec ne prepozna in enostavno izpusti (prav tam).

Ob opravljeni analizi napak gluhih in naglušnih pri učenju ruskega jezika, je Annenkova (2017) odkrila kar nekaj najpogostejših napak, kot so (Annenkova, 2017):

- napačen besedni vrsti red in neujemanje besed v stavku,
- napačna uporaba sklona, spola in števila pri ujemanju samostalnika s pridevnikom,
- napačna uporaba sklona, spola in števila samostalnika pri ujemanju z glagoli,
- sintaktične napake,
- neuporaba ali napačna uporaba zaimkov,
- neuporaba ali napačna uporaba predlogov,
- napačna uporaba glagolskega časa (prehodi iz prihodnjika v sedanjik znotraj enega besedila, v znakovnem jeziku ni takšne razlike med glagolskimi časi)
- izpust črk in znakov ali nepravilna uporaba, sploh tistih, ki so posebni za ruščino (ы, щ, ъ, ь)
- izpust končnic nasploh,
- nerazvito besedotvorje.

Vse to je pričakovano, saj se s temi težavami srečujejo tudi slišiči učenci ruskega jezika, vendar je na tej točki potrebno izpostaviti povezanost dveh slovanskih jezikov, zaradi katerih se Slovenci z lahkoto izognemo določenih slovničnih težav pri učenju ruščine. Še vedno pa ne smemo povezave slovanskih jezikov jemati s takšno gotovostjo. V mislih moramo imeti to, da imajo gluhi in naglušni učenci težave že pri slovnici maternega jezika. Pri gluhih se slovnične težave pojavljajo pri znakovnem jeziku, ki je njihov materni jezik, kjer je kod popolnoma drugačen kot pri govornem jeziku. Pri naglušnih pa se težave pri slovnici maternega jezika pojavljajo ravno zaradi izgube sluha. Torej si s slovenščino pri pouku slovnice za naglušne lahko pomagamo, ne moremo pa se na to zanesti v celoti.

Nabokova (2004) piše, da se učenci slovnice najlažje učijo po racionalnem modelu, kot bi se učili matematike. Najprej morajo dobro razumeti navodila, odgovorijo na vprašanje, odgovor

preverijo in če se pripeti napaka, morajo razumeti, zakaj so naredili slovnično napako. Pri učenju slovnice je važna eksplicitna razlaga pravila in aplikacija pravila na primer, torej se je bolje nasloniti na deduktiven pristop k poučevanju. Avtorica tu izpostavlja učenje ruskih sklonov, saj je racionalizacija sklonov pomembna, da bi jih učenci znali samostojno uporabljati (2004). Racionalizacija pride prav ravno v tistih primerih, kjer pride do odklonov med tujim in maternim jezikom. Gluhi in naglušni učenci so se sposobni zelo dobro naučiti slovnice, če je sistematizirana in racionalno predstavljena, teže pa je to znanje uporabiti v praksi (Levec v Rutar, 2010). Tudi Annenkova (2017) se z racionalnim in sistematiziranim pristopom do poučevanja slovnice gluhim in naglušnim strinja.

Slovnico bomo najlažje sistematično in racionalno predstavili z uporabo raznih barv, tehnik, slik, uporabe realij, raznih materialov nasploh. Za učenca z izgubo sluha je pomembno predstaviti slovnico iz več zornih kotov, najpomembneje se je usmeriti v vizualno, kinestetično in taktilno dožemanje gramatike. Tako bodo učenci pomanjkanje na enem področju nadomestili z drugimi in dojeli slovnico kot nekaj sistematičnega. Verdev (2019) izpostavlja, da je z realijami ter flashcardsi dobro učiti predloge, saj bodo učenci sami povezali uporabo predloga v dejanskem življenju. Avtorica uporabi primer jabolka, ki ga držimo pod/nad mizo, učenec pa poveže predlog z vidnim. Namesto jabolka lahko uporabimo flashcard s fotografijo in menjamo pozicije slike (prav tam).

2.3.1 Primer poučevanja slovnice

Pri poučevanju slovnice bomo predstavili način, kako se lotiti poučevanja sklonov pri ruščini, fiksne besedne vrstne reda pri angleščini ter angleških nepravilnih glagolov.

Naglušnim skloni v jeziku niso tuji, saj jih poznajo iz slovenščine. Pri gluhih je drugače, saj v znakovnem jeziku sklonov ni, zato se tu pojavlja največ napak. Za razlago bomo uporabili primer tožilnika v ruščini, saj pri tvorjenju moramo upoštevati še kategorijo živosti samostalnika. Ruski tožilnik je sam po sebi podoben slovenskemu, edina razlika je ravno kategorija živosti, ki povzroča težave tudi slišočim učencem.

Najprej je potrebno tožilnik eksplicitno razložiti in ga povezati s slovenščino, da si bodo učenci lahko pomagali z znanjem slovenskega jezika (če ga znajo), saj sta sklona v obeh jezikih praktično enaka. Nujno je, da si učenci pri vseh sklonih, ne samo tožilniku, zapomnijo vezljivost sklona z glagoli in predlogi. Torej, v nadaljevanju moramo eksplicitno predstaviti, s katerimi glagoli in predlogi se tožilnik veže. Najbolje je podati primere glagolov, ki učencem niso tuji in jih že poznajo. Dober primer je glagol 'видеть' (*sln. videti*) + tož., navedemo tudi primere iz razreda za vse spole, kot so Я вижу стул, доску, пальто, учеников, Аню и Игоря (*sln. Jaz vidim stol, tablo, plašč, učence, Anjo in Igorja*). Tu je treba biti pozoren, da učenci že znajo spregati glagol 'видеть', saj pri spregatvi pride do premene. Dobro je, da učenci dodajo še svoje primere. Primer predloga je lahko predlog 'за', saj se tudi v slovenščini predlog 'za' veže s tožilnikom, primer 'Пойти за дом' (*sln. iti za hišo*). Ko so učenci usvojili pravila rabe tožilnika, dodamo še nekaj primerov. Večkrat ko gluhi in naglušni slišijo nek primer, prej si bodo zapomnili samo rabo. Razlaga tožilnika in naloge za ponavljanje naj bodo pisani, raznovrstni, predvsem pa naj predstavijo slovnico iz različnih zornih kotov. Priporočljivo je uporabiti čim več barv pri razlagi.

Slika 4

Ponavljalna naloga za tožilnik s poudarkom na vizualizaciji



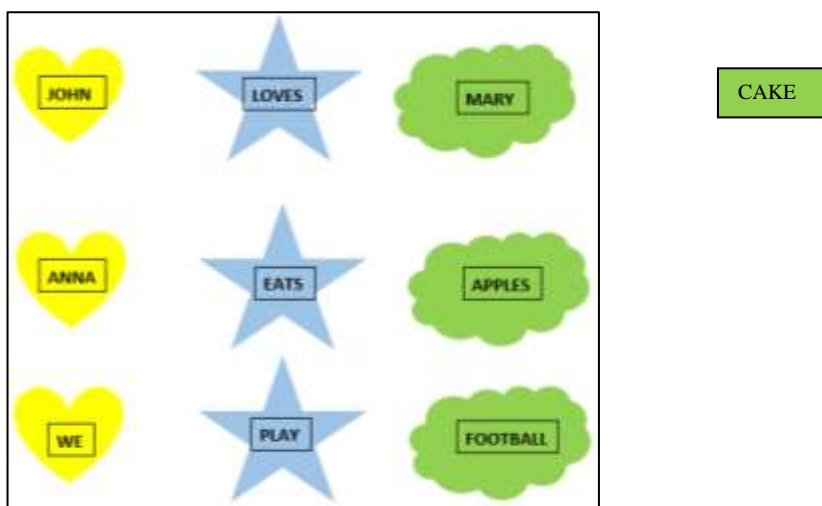
Slika 4 prikazuje primer ponavljalne naloge, kjer morajo učenci na predvideno mesto zapisati kaj vidijo na fotografijah. S tem vadijo tožilnik in vezljivost glagola видеть (*sln. videti*).

Ponavljalna naloga temelji na komunikativnem pristopu, hkrati pa je narejena s poudarkom na vizualni komponenti, torej bo tudi učencem lažje razumeti kaj morajo narediti, razumeli bodo tudi, zakaj je znanje tožilnika pomembno, videli bodo samo uporabnost.

Besedni vrstni red pri angleščini je fiksni, zato je pomembno, da ga učenci obvladajo. Vrstni red S+V+O, kar pomeni *subject + verb + object* (*sln. osebek + povedek + predmet*), je pomembno učiti od samih začetkov poučevanja tujega jezika, da imajo posledično učenci manj težav, ko pride do menjav pozicij v besednem redu, kot se to na primer zgodi pri pasivu. Pri začetku poučevanja angleškega jezika se je dobro lotiti učenja besednega vrstnega reda s pomočjo kartic tako, da učenci postavljajo besede skupaj po barvi v enak stolpec. Tako gradijo stavke, ki imajo pravilen besedni vrstni red.

Slika 5

Primer naloge za usvajanje angleškega besednega vrstnega reda S+V+O

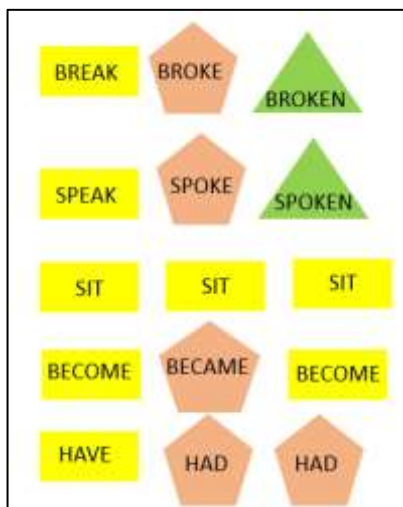


Slika 5 prikazuje primer naloge za usvajanje besednega vrstnega reda S+V+O pri angleškem jeziku, kjer učenci zlagajo besede v stolpce po barvah in oblikah in dobijo pravilen besedni vrstni red.

Pri angleščini so dokaj velika težava tudi nepravilni glagoli. Najlažje jih je predstaviti tako, da uporabimo razne oblike in barve, da ločimo prvo, drugo in tretjo obliko glagola med seboj.

Slika 6

Poučevanje nepravilnih glagolov s pomočjo raznih oblik in barv



Slika 6 prikazuje primer poučevanja nepravilnih glagolov. Tri različne glagolske oblike so označene s tremi različnimi oblikami in barvami, če se ista glagolska oblika ponovi v drugi ali tretji obliki, ostane oblika in barva enaka, da je podobnost takoj vidna.

2.4 Besedišče

Znanje besedišča je najbolj pomemben temelj za branje, pisanje in govor. Ravno pri besedišču imajo gluhi in naglušni največ težav, saj se ga ne morejo naučiti sproti, ko ga slišijo ali vidijo, ampak se morajo učiti novih besed načrtno. Še večja težava pa je, če novih besed v tujem jeziku, ne poznajo v maternem jeziku, saj ne morejo pripenjati novega znanja na stara sidra. Gluhi in naglušni torej poznajo samo tiste besede, ki so se jih eksplicitno naučili in tiste, ki so jih večkrat srečali. Gluhi se besedišča učijo po umetni poti, torej prek pisane besede in kretenj, naglušni pa tudi preko preostalega sluha, ki ga imajo. Besedišče gluhih in naglušnih je torej omejeno in ga nikakor ne smemo primerjati z besediščem polnočutečih učencev, saj »do 7. leta starosti obsega besedišče nesliščega otroka približno 1000 besed. Da bi si besedo zapomnil, jo mora slišati 10 000-krat, da jo bo pravilno uporabljal v različnih situacijah« (Levec v Rutar, 2010, str. 76). To je enako število besed, ki jih slišči otrok razvije do tretjega leta starosti (Bauman et al., 2009).

Za poučevanje nove leksike je najbolj važna vizualna opora, kot so slike, ilustracije, *flashcards*, ipd. (Nabokova, 2004: 120). Še vedno pa je za poučevanje nove leksike najboljše znati znakovni jezik ali imeti tolmača (Tomsonova, 2012). Prav tako je pomembno besedo nekajkrat izgovoriti počasi, preden se učenci lotijo zapisa besede. Zanimivo je, da gluhi in naglušni učenci nimajo nobenih težav s črkovanjem besed, saj je črkovanje sistematično, pomagajo si lahko tudi z vizualno oporo (Verdev, 2019).

Predvsem se pri poučevanju besedišča pojavi nekaj težav pri polisemiji in sinonimiji, kar se lahko razvija z izpostavitvijo učencem besedam, ki imajo enak ali drugačen pomen v nekem kontekstu.

Dizdarević et al. (2014) zapišejo, da je gluhe in naglušne učence potrebno naučiti besedišča na več raznih načinov s pomočjo t.i. grupiranja, torej povezovanja predhodnega znanja leksike

z novim znanjem in novimi besedami. Novo naučeno besedo je potrebno povezati z drugimi po:

- asociaciji – povezovanje besed v skupini, kjer se pojavljajo,
- funkciji – predstaviti uporabnost besede,
- kategoriji – imenovanje skupin stvari, ki sodijo skupaj,
- atributih – opisovanje kako kaj izgleda, zakaj se uporablja, ipd.,
- komparaciji – primerjava enakosti/različnosti z že znanimi besedami,
- sinonimih – besede z istim pomenom,
- antonimih – besede z nasprotnim pomenom,
- homonimih – besede z enakim izgovorom, vendar drugim pomenom,
- definiciji – ob nepoznavanju besede jo je potrebno definirati,
- izključevanju – znane besede, ki ne spadajo v isto kategorijo.

S tem se bodo učenci naučili novega besedišča, hkrati pa bodo videli samo uporabo v kontekstu in si besedo zapomnili ob večkratni ponovitvi. Tako jim bo veliko lažje v prihodnosti, ko besed ne bodo uporabljali zgolj v izolaciji, vendar v pisnih sestavkih, kjer bo potrebna uporaba leksike na višji stopnji.

Annenkova (2017) na tem mestu izpostavlja primer ruske besede «ручка» (*sln. kemični svinčnik*), ki ima v ruskem jeziku več pomenov, saj lahko pomeni pisalo, pomanjševalnico besede roka – otroška ročica, ali pa ročko na stolu, naslonjalo. Avtorica piše, da je vedno takšne besede potrebno učiti v kontekstu, da bo sama uporaba besede že takoj jasna in razvidna. Nadaljuje, da je vedno na prvo mesto potrebno postaviti pomen besede, s katero se bo učenec v življenju najpogosteje srečal in tudi uporabil. Po postavitvi v kontekst, mora učenec besedo uporabiti še sam v več raznih stavkih, da bi sam povezal besedo z ustreznim spolom, številom, glagolom, pridevnikom, ipd.

Domagała-Zyśk (2016) opisuje štiri razne strategije za poučevanje besedišča v tujem jeziku za gluhe in naglušne, in sicer:

- Personalizacijo besedišča; učenci se morajo zavedati pomena učenja novih besed, besedišče mora imeti pomen za učence, da bodo osebno motivirani za delo. Torej, učitelji učence naj ne bi poučevali besed, ki jih kasneje učenci ne bodo mogli uporabiti v komunikaciji s tujci. Dobro je, da učitelj spodbuja učence, da pripravijo svoj lastni slovarček besed, ki jih zanimajo in jih kasneje skupaj prevedejo. S tem bo motivacija za učenje tujega jezika večja. Besedišče mora biti čim bolj povezano z življenjem učencev, da jih bodo lahko učenci čim večkrat uporabili in sami videli uporabnost besede. Avtorica izpostavlja, da gluhi in naglušni z veseljem spregovorijo besedo v tujem jeziku, če je le okolje pozitivno naravnano in so motivirani za delo. Najpogosteje bodo želeli govoriti o osebnih situacijah, kot je na primer sporočilo naglušnega za učiteljico angleščine: “*Dear Teacher. I cannot come on Monday. I am headache and sore throat. I apologize*” (*sln. Draga učiteljica. Ne morem priti v ponedeljek. Sem glavobol in boleče grlo. Opravičujem se*) (Domagała-Zyśk, 2016, str. 146). Pri personalizaciji besedišča v učilnici je priporočeno uporabljati idejo Vigotskega o območju proksimalnega razvoja, ki govori o tem, da se učitelji ne bi smeli koncentrirati samo na učenčeve (ne)zmožnosti, ampak predvsem na njihov trenutni potencial, kar pomeni, da morajo sprejeti učenca takšnega kot je danes in ne takšnega kot bi lahko bil jutri.

- Emocionalizacijo besedišča; avtorica trdi, da učencem ostanejo v spominu tiste besede, ki so jih pridobili s čustveno komponento. Pomembno je, da v učilnici vlada pozitivno ozračje, saj so gluhi in naglušni učenci bolj čustveni od slišočih vrstnikov. Če bo ozračje negativno nastrojeno, se gluhi in naglušni ne bodo počutili dovolj sprejete, da bi spregovorili. Prav tako mora učenec z izgubo sluha imeti razvit določen odnos z učiteljem tujega jezika, da se bo z njem počutil dovolj sproščeno za uporabo jezika. Zato učitelj ne sme jemati osebnih vprašanj s strani gluhega in naglušnega kot žaljive, ampak kot način, da gluhi in naglušni pristopi do njega in možnost, da razvijeta nek pozitiven odnos.

- Semantično analizo besede; zaradi pomanjkanja sluha, gluhi in naglušni pogosto ne doživljajo tujega jezika tako kot polnočuteči učenci, ki se ob jeziku učijo še njegove kulture, zgodovine, politike, ipd. Pogosto zaradi slabega dojetja ozadja jezika prihaja do zoženja ali širjenja pomena določene besede. S samim besediščem lahko učencem širimo njihovo splošno znanje ter komunikacijske sposobnosti. Če je besedišče preveč kulturološko zaznamovano, lahko učitelj pokaže fotografijo, saj imajo vedno dostop do interneta, s tem bo učenec prej razumel pomen besede, kot če bi mu razlagali, o čem govorimo.

- Morfološko analizo besede; Gluhi in naglušni so po navadi zavestni učenci tujega jezika, kar pomeni, da se učenja lotevajo z racionalnim razumevanjem jezika. Zato lahko veliko besed predstavimo s pomočjo morfologije, dodajanja pripon, predpon in medpon. Raziskave kažejo, da je kar 40 % angleških besed nastalo iz enega korena, pomen pa se spreminja s pomočjo pripon ali predpon. Avtorica predstavlja primer »morfološke verige«, s pomočjo katere bodo učenci lažje razumeli od kod beseda prihaja, racionalizirali pomen in si besedo zapomnili. Primer je, na primer "wise-wisdom-wisely" (sln. moder-modrost-modro) (prav tam).

Ob branju besedila, kjer se pojavlja novo in neznano besedišče, je vedno dobro najprej besede izpostaviti, jih razložiti, morda tudi pokazati v znakovnem jeziku, če ga znamo in potem v kontekstu uporabiti besedo, da učenci vidijo uporabnost le-te (Tomsonova, 2012). S pomočjo predstavljanja besed v kontekstu, se učenci navadijo na pravilen besedni vrstni red. Tudi Cannon in Guardino (2012) izpostavljata, da je pomembno isto besedo predstaviti na več različnih načinov, in sicer besedo je dobro izgovoriti, prikazati z znakovnim jezikom, pokazati sliko ter napisati na tablo. S tem učenci sprejmejo informacijo vizualno, glasovno in kinestetično. Annenkova (2017) na tej točki izpostavi, da je slikovni prikaz besede boljši za naglušne, saj bodo besedo lažje pripeli na svoje predhodno znanje. Nadaljuje, da je vizualni prikaz dober tudi za gluhe, vendar bo za njih veliko bolj koristen prikaz besede v znakovnem jeziku.

Torej, pomembno je besedo izgovoriti in jo tudi zapisati, kajti učenec mora spoznati artikulacijo besede in njen zapis, da bi jo lahko tudi samostojno in pravilno uporabil v povedi. Če besedo predstavimo na več načinov, je vse manj možnosti, da bi se pojavile napake (Annenkova, 2017).

Ob usvajanju novega besedišča se je pomembno opreti na preostanek sluha, ki ga učenci imajo. Zato je dobro, da učitelj najprej izgovori novo besedo z brezhibno izgovorjavo, potem pa šele usmeri pozornost učencev na vizualno oporo in zapis besede na tablo.

2.4.1 Primer poučevanja besedišča

Učenje novega besedišča je za gluhe in naglušne najbolj problematična stvar, ko pride do usvajanja novega jezika, saj nekaterih besed ne poznajo v maternem jeziku, zato je novo znanje težko pripenjati na stara sidra.

Učitelj mora besedišče izpostaviti in predstaviti eksplicitno, tu se je bolje izogibati induktivnega pristopa poučevanja, saj lahko privede do frustracij ob nerazumevanju pomena besede. Najbolje je besede predstaviti v kontekstu, da se izognemo prevelikih težav ob morebitnem neznanju besede v maternem jeziku. Novo besedišče je dobro predstaviti tudi vizualno, torej z realijami, slikovnim materialom, če ga le imamo. Še vedno je najbolje besedo zapisati na šolsko tablo in jo izgovoriti z brezhibno izgovorjavo, da lahko učenec poveže napisano z glasovnim. Če učitelj obvlada znakovni jezik, naj besedo tudi pokaže. Besed ni potrebno samo prevajati v materni jezik ali znakovni jezik, lahko jo tudi razložimo s pomočjo semantizacije besed, uporabe sinonimov, antonimov, da bo tako poučevanje besedišče bolj celostno in ne samo površno učenje besed na pamet. Seveda je to tehniko bolje uporabiti pri učencih višjih razredov, pri začetnikih je prevajanje pogosto najboljša rešitev poučevanja besedišča. Razumevanje besede učitelj preveri tako, da postavi učenca pred izziv, da sam uporabi besedo v lastnem primeru.

Priporočljivo je, da si učenci ob učenju novih besed delajo svoj slovarček, v katerega zapišejo besedo v tujem jeziku, razlago besede in morda še narišejo besedo. S pomočjo slovarčka učitelji pomagajo tudi sebi, saj se izognejo ocenjevanja besedišča, ki ga niso eksplicitno razložili.

Učitelj pri pouku skupaj z učenci bere pravljico v angleščini. Odstavek se začne z "Soon, the trophy was being snatched and fought over" (Barder, 2016, str. 39), kjer se pojavita dve novi besedi, in sicer samostalnik 'a trophy' (*sln. nagrada, trofeja*) ter glagol 'to snatch' (*sln. ukrasti*). Učitelj pred branjem učencem razloži obe besedi.

Samostalnik 'a trophy' učitelj razloži s pomočjo sinonimne besede, in sicer z besedo 'a prize', ki jo učenci že poznajo, predstavi besedno vrsto, razloži pomen besede in pokaže ilustracijo v knjigi, da je razumevanje besede popolno. Nato učitelj zapiše besedo na tablo in jo izgovori, učenci ponovijo izgovor. Učitelj preveri razumevanje besede tako, da jo učenci uporabijo sami v lastnih primerih. Glagol 'to snatch' lahko učencem razložimo v tujem jeziku ter pokažemo v kontekstu. Tu lahko uporabimo realije in nekaj vzamemo z mize slišočemu učencu ter pri tem uporabimo novo besedo. Še vedno pa moramo biti pozorni, da nam gluhi in naglušni učenec sledi, da se naših nenadnih dejanj ne ustraši in razume, kaj počnemo. V nadaljevanju učitelj predstavi besedno vrsto, zapiše besedo na tablo in jo izgovori. Učenci uporabijo besedo v lastnih primerih. Če imajo učenci svoje slovarčke, se obe besedi vpišejo notri. Potem nadaljujemo z branjem.

3. Zaključek

Koristno se je zavedati posebnosti gluhih in naglušnih učencev, vendar je največja težava v tem, da ni splošnega pravila, ki bi ga učitelji upoštevali in vedno z njegovo pomočjo prišli do cilja. Vsak učenec z izgubo sluha je drugačen in ima različne potrebe. Zato bi se moral vsak učitelj potruditi in prilagoditi svoje učne metode na način, ki najbolj ustreza dotičnemu učencu. Hkrati pa je pomembno vedeti, da se metode za poučevanje gluhega in naglušnega učenca v inkluzivni učilnici ne razlikujejo bistveno od metod poučevanja polnočutečih učencev. Kvečjemu lahko učitelj angleščine ali ruščine, ki se spopada z izzivom poučevanja gluhega in naglušnega v inkluzivni učilnici, s predstavljenimi metodami na drugačen način približa snov tudi slišočim učencem.

Pred poučevanjem tujega jezika gluhega in naglušnega učenca je potrebno poznati njihove jezikovne posebnosti ter se pogovoriti s strokovnjaki na področju, ki nudijo podporo pri poučevanju

otrok z izgubo sluha. Pri samem poučevanju angleščine in ruščine je potrebno enakovredno poučevati vse jezikovne zmožnosti, da bi dosegli cilj sporazumevalne zmožnosti. Na naloge bralnega razumevanja učence vnaprej pripravimo, aktiviramo njihovo predznanje, razdelimo daljše besedilo na manjše pomenske enote ter postavljamo zaprta in odprta vprašanja. Slovnico je potrebno razložiti po racionalnem modelu in največkrat deduktivnem pristopu, kar bo koristno tudi za slišče učence. Največ težav bo povzročalo že v osnovi okrnjeno besedišče ter govor, izgovorjava, fonetika in fonologija, zato je dobro ta področja poudariti še bolj. Besedišče je dobro uvajati v kontekstu ter ga predstaviti na več načinov, govor pa spodbujati ne glede na težave. Angleška in ruska slovnica učencem z izgubo sluha ne predstavljata bistvenih težav, ki bi se razlikovale od težav sliščih učencev. Naloge pisnega sporočanja morajo biti zastavljene motivacijsko, da bi učenci videli njihov pomen in razumeli smisel pisanja določene naloge. Pri nalogah slušnega razumevanja pa se moramo najbolj opreti na učenceve zmožnosti, če je le možnost, učence vnaprej na poslušanje pripravimo. Naloge slušnega tipa so tudi za gluhe in naglušne učence koristne, saj spodbujajo uporabo preostanka sluha, če ga le imajo.

4. Literatura

- Annenkova, T. B. (2017). Problemy formirovaniya i razvitiya pis'mennoj rechi u detej s narusheniem sluha. *Obrazovatel'naja social'naja set' nsportal.ru*. <https://nsportal.ru/shkola/korreksiionnaya-pedagogika/library/2017/09/03/problemy-formirovaniya-i-razvitiya-pismennoj>
- Barder, G. (2016). *My Beautiful Treasury of Fairy Stories*. Sywell: Igloo Books.
- Bauman, J., Ciglar, V., Holec, D., Juhart, M., Kogovšek, D., Košir, S., Kulovec, M., Ozbič, M., Rezar, P., in Žele, A. (2009). *Stanje slovenskega znakovnega jezika: ekspertiza*. Ljubljana: Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik.
- Bauman, J., in Žele, A. (2011). Slovenski znakovni jezik med normo in prakso. *Simpozij Obdobja 30*, 577–582. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/30-Zele_Bauman.pdf
- Cannon, J. E. in Guardino, C. (2012). Literacy Strategies for Deaf/Hard-of-Hearing English Language Learners: Where Do We Begin? *Deafness & Education International*, 14(2), 78–99. https://www.researchgate.net/publication/265051218_Literacy_Strategies_for_DeafHard-of-Hearing_English_Language_Learners_Where_Do_We_Begin
- Cannon, J. E. in Kirby, S. (2013). Grammar Structures and Deaf and Hard of Hearing Students: A Review of Past Performance and a Report on New Findings. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 292–310. https://www.researchgate.net/publication/258053676_Grammar_Structures_and_Deaf_and_Hard_of_Hearing_Students_A_Review_of_Past_Performance_and_a_Report_of_New_Findings
- Dizdarević, A., Mrkonjić, Z. in Šetkić, A. (2014). *Studenti sa oštećenjem sluha u visokom obrazovanju*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu. <http://old.unsa.ba/s/images/stories/ured%20potrebe/vodici/Studenti%20sa%20ostecenjem%20sluha.pdf>
- Doležalova, M. (2013). An English Quest: an art of teaching English to the deaf and hard-of-hearing. V: E. Domagała-Zyśk (ur.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo Kul.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Vocabulary Teaching Strategies in English as a Foreign Language Classes for Deaf and Hard-of-Hearing Students. V: E. Domagała-Zyśk (ur.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of hearing Persons* (str. 135–152). Lublin: John Paul II Catholic University of Lublin.
- Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kontra, E. H. (2016). Language learning against the odds: Retrospective accounts by four deaf students. 2013. V: E. Domagała-Zyśk (ur.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of hearing Persons* (str. 93-112). Lublin: John Paul II Catholic University of Lublin.
- Kontra, E. H. (2017). The foreign-language learning situation of Deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 35–42.
https://www.researchgate.net/publication/331091838_The_foreign-language_learning_situation_of_Deaf_adults_An_overview
- Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12630>
- Levec, A. (2010). Kaj je gluhota. V: D. Rutar (ur.), *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Inkluzija_in_inkluzivnost-1.pdf
- Marschark, M. (2001). *Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis*. Virginia: National Technical Institute for the Deaf. Rochester Institute of Technology.
<https://eric.ed.gov/?id=ED455620>
- Nabokova, L. (2004). English dlja slaboslysashih studentov. *Vuzovskaja žizn'*, 1(1), 118–120.
<https://cyberleninka.ru/article/n/english-dlya-slaboslyshaschih-studentov/viewer>
- Nisha M. in Chriso Ricky Gill, J. (2020). English Language Teaching Approaches to Deaf and Hard-of-Hearing Students in India. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 1992–2001. <https://www.xajzkjdx.cn/gallery/205-may2020.pdf>
- Pagliano, P. (1997). The Acquisition of Communicative Competence amongst Children with speech and Language impairment. *Encyclopaedia of Language and Education*, 3, 157–166.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4417-9_16
- Pelymskaja, T. V. in Šmatko, N. D. (2003). *Formirovanie ustnoj rechi doskolnikov s narushennym sluhom*. Moskva: Institut korekcionnoj pedagogiki. <https://ikp-rao.ru/txt/1523557725151.pdf>
- Pritchard, P. (2013). Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. V: E. Domagała-Zyśk (ur.). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo Kul.
- Tomson, V. A. (2012). K voprosu ob obuchenii russkomu jazyku gluhih shkol'nikov. *Special'noe obrazovanie* (3), 114–121. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obuchenii-russkomu-yazyku-gluhih-shkolnikov/viewer>
- Verdev, M. (2019). *English Teaching for Deaf and Hard-of-Hearing Students in an Inclusive Classroom* [Magistrsko delo]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- Vigotski, L. S. *Psihologija razvitija rebjonka*. A. Bondarenko (ur.). 2004. Moskva: EKSMO.

Kratka predstavitev avtoric

Hana Ćosić je profesorica angleščine in ruščine, trenutno zaposlena na Fakulteti za turizem Univerze v Mariboru, habilitirana za lektorico angleščine.

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije, logopedinja in surdopedagoginja. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Poučavanje frazeologije u okviru nastave zavičajnoga govora – primjer Brista u Makarskom primorju

Phraseology Teaching as Part of the Teaching of Native Speech – the Example of Brist in the Makarsko primorje

Anja Šuta

*Mediterranski institut za istraživanje života, Split, Hrvatska
anjasuta@hotmail.com*

Sažetak

U radu se govori o dijalektnim frazemima s antropnimskom sastavnicom u govoru Brista (Makarsko primorje, Republika Hrvatska). Donosi se dijalektološki i frazeološki opis frazema prikupljenih terenskim istraživanjem te se daju smjernice o metodama poučavanja tih frazema u okviru nastave zavičajnoga govora.

Ključne besede: domaći pouk, frazemi, Hrvaščina, štokavščina.

Summary

The article discusses about dialectal phrases with ananthroponymic component in the speech of Brist (Makarsko primorje, Republic of Croatia). A dialectological and phraseological description of the phrases collected through field research is given, and guidelines are given on the methods of teaching these phrases within the framework of teaching native speech.

Keywords: Croatian language, native teaching, phrases, Štokavian dialect.

1. Uvod

Kroz frazeologiju pojedinoga jezika/narječja/mjesnoga govora ogleda se kultura i način života pojedine zajednice. Hrvatska frazeologija standardnoga jezika ima čvrste temelje u radovima J. Matešića i S. Rittgassera, a s prijelaza iz 20. u 21. stoljeće dijalektološka istraživanja hrvatske frazeologije počinju provoditi M. Turk (1997) i M. Menac Mihalić (2004), čime su pokrenule izdavanje čitavoga niza frazeoloških rječnika. Ta su istraživanja pokazala da se u frazemima osim jezične, čuva i slika svijeta u kojem su bili aktivan dio leksika. Istraživanje za ovaj rad provedeno je u Bristu, mjestu u Gornjemu Makarskom primorju u Republici Hrvatskoj. Riječ je o novoštokavskom ikavskom, uglavnom šćakavskom, dijelom štakavskom govoru, a koje je u povijesti hrvatskoga jezika iznimno važno i poznato po fra Andriji Kačiću Miošiću, pjesniku čija je pjesmarica „Razgovor ugodni naroda slovinskoga“ (1756.) snažno utjecala na standardizacijske procese. Sinkronijska dijalektološka i dijakronijska povijesno-jezična istraživanja omogućuju nam pratiti jezik/mjesni govor od prvih pisanih potvrda do danas. Govor Brista “ima sreću” što je imao A. Kačića Miošića koji je, doduše, pisao nadlokalnim standardom, ali u čijem se jeziku ipak čitaju jezične crte govora Brista u 18.

stoljeću. I sinkronijska, dijalektološka istraživanja donose sliku svijeta koje možda više nema¹⁴, a poglavito se to odnosi na frazeme s antroponimnom sastavnicom koja je ime. Naime, kada umre nositelj imena po kojem je frazem nastao, gubi se veza s konkretnom osobom, a značenje frazema ostaje ogoljeno od veze sa svojim denotatom.

Pri istraživanju dijalektne frazeologije s antroponimskom sastavnicom, a onda i pri poučavanju te frazeologije, pojavljuje se jedan veoma važan problem o kojem moramo voditi računa. Naime, istraživanje frazema lokalizama delikatno je znanstveno-istraživačko područje zato što zahtjeva posebnu pozornost usmjerenu na etičnost. Riječ je o frazemima s antroponimnom sastavnicom (ime, prezime, nadimak) koja se odnosi ponekad na osobe koje nisu poznate govornicima (*Finili su Mare bali*), ponekad na stvarne osobe koje su živjele u mjestu čiji se mjesni govor proučava (*Idē po sūdovīnkō Pàvlina*), a čak i na osobe koje su još uvijek žive i poznate su svim lokalnim govornicima (*Nisi ti iz Bile kuće Miošića*). Dakle, koliko god je iz pozicije znanstvenika važno doći do ciljanih rezultata istraživanja toliko je važno i zaštititi osobu koja je denotat. Stoga, kao jedno od rješenja ovog problema etičnosti I. Kurtović Budja i S. Ribarova predlažu uvođenje pojma *dijalektologija pripadnosti*, “za slučajeve kada je i sam istraživač/autor dijalektnoga rječnika pripadnik zajednice čiji se govor istražuje/leksik zapisuje odnosno u isto je vrijeme ispitanik i istraživač.” (Kurtović Budja, Ribarova, 2018., str. 399). Prema tome, uzimajući u obzir da frazemi lokalizmi, a uostalom i frazemi generalno, svoje puno značenje dobivaju tek u izvanlingvističkom kontekstu, osoba koja je denotat nije kao takva izložena niti samom istraživanju niti ju je potrebno zaštititi u okviru etičnosti, već njeno ime, nadimak ili prezime postaje dijalektološka građa i nositelj značenja koje nam otkriva izvanjezične informacije o određenoj lokalnoj zajednici.

O svemu tome treba voditi računa pri poučavanju frazema lokalnoga govora, a frazeodidaktika još je nedovoljno razvijena i na razini poučavanja standardnih jezika kao inih (Vidović Bolt, 2022., str. 395), a kamoli pri poučavanju zavičajnoga, mjesnoga govora.

2. Ciljevi i metodologija

Ciljevi su ovoga rada na temelju prikupljene dijalektalne frazeološke građe pokazati koliko ona donosi informacija o jezičnim crtama mjesnoga govora, o kulturnoantropološkoj slici mjesta te prijedlog kako sve to iskoristiti u nastavi Hrvatskoga jezika u modulu koji se bavi poučavanjem mjesnoga govora.

Dijalektni su frazemi u ovome radu potvrđeni u mjesnome govoru Brista, prikupljeni su dijalektološko-frazeološkim ispitivanjem prema priređenom upitniku. Kriterij za sastavljanje upitnika bio je da svi imaju za sastavnicu antroponim (vlastito ime, prezime, nadimak). Za svaki se utvrđuje na koju se konkretnu osobu odnose te se poslije toga frazemi analiziraju strukturno, etnofrazeološki, dijalektološki i frazeodidaktički.

Ispitanici su bili upoznati s istraživanjem, dali su svoj pristanak na obradu i objavljivanje rezultata istraživanja. Dobna granica ispitanika je od 33 do 84 godine (1989., 1967., 1964., 1964., 1938.) Svi petero žive u Bristu, troje ih nije nikad izbivalo iz mjesta, jedan je odslužio vojni rok izvan mjesta u trajanju od jedne godine, a najmlađi je živio u Splitu godinu i pol dana i u Zagrebu pola godine.

¹⁴ “Možemo pretpostaviti da će se dijalektne karakteristike govora čuvati u frazemima dulje nego u drugim dijelovima govora jer su frazemi u svojoj osnovi konzervativni” (Menac-Mihalić, M., Menac, A. 2011., str. 32).

3. Frazemi s antropnimskom sastavnicom u govoru Brista

Frazeološko-dijalektološkim terenskim istraživanjem u Bristu prikupljeni su sljedeći frazemi s antropnimskom sastavnicom:

- muška vlastita imena: **Jordan** (*Kòjī Jòrdan?*), **Stipica** (*Pâ Stìpica, nàlija glavètinu, pàla učitèjica, nije nòn se vídilo.*), **Musa** (*kàko Mùsa dèrè jârca, Mùsa Kèsedija*)
- prezime: **Miošić** (*Nìsi tî iz Bìle kuće Miošića.*)
- muški nadimci: **Kokalo** (*Kókalo iz Brèla*), **Liso** (*Štâ bì rèka pòkòjnī Lìso: „Da òtvorìn bùtìgu òd kâpa, jûdi bi se bez glàve ráđali.“*), **Pavlina** (*Prìpèja si gâće kô Pàvlina. Īđē po sùdovìn kô Pàvlina.*)
- ženska vlastita imena: **Mare** (*Svršìla Mâre zàvit. Svršìli/Fìnili su Mâre bàli.*), **Vera** (*kô Vèrina kèña*)
- ženski nadimci: **Bogunuša** (*Bògūnuša dija màčki sàmār od korènice kùpusa.*)

Ovi su dijalektni frazemi samo dio korpusa prikupljenih frazema na terenskom istraživanju u mjestu Brist. U primjerima frazema s antropnimima Kokalo i Musa ne uočavaju se živa sjećanja na osobe nositelje antropnima u frazemima. Nitko od ispitanika ne zna točno tko je osoba *Kokalo iz Brele*, ali će svi na pitanje Ko? u šali ili u slučaju da ih sugovornik ne sluša s pozornošću, često odgovoriti upravo: „*Kokalo iz Brele*“. Postoji mogućnost da se radi o asimilaciji ko-Kokalo. Također, u frazemima *kàko Mùsa dèrè jârca* i *Mùsa Kèsedija* antropnim Musa ne dovodi se u vezu sa živom osobom, ali ispitanici objašnjavaju značenje, a to je musava, odnosno zaprljana osoba po licu, pri čemu ne dovode u vezu taj frazem, njegovo značenje i književnog lika Musu Kesedžiju, za kojega većina nikada nije ni čula, osim u ovome frazemu.

Isto se odnosi i na antropnim Mare, u kojem to žensko vlastito ime označuje ženu tog podneblja u općem smislu. U govoru je potvrđeno još frazema s antropnimom Mare, no nisu primjerenog sadržaja za nastavu zavičajnoga govora. Izdvojena dva imaju suprotna značenja, ali im je i izvanjezična informacija, odnosno konotacija suprotna. Frazem *Svršìla Mâre zàvit* ima pozitivan, ali ironičan kontekst, dok, s druge strane, frazem *Svršìli/Fìnili su Mâre bàli* ima negativan, ali i provokativan kontekst. Dakle, bez obzira na to što govornici ne povezuju ovaj antropnim sa stvarnom osobom iz vlastitog okruženja, nisu lišeni dati im širi kontekst i značenje.

Ostala dva frazema sa ženskim antropnimima, *Bògūnuša dija màčki sàmār od korènice kùpusa* i *kô Vèrina kèña* nose negativna značenja. Prvi se odnosi na osobu koja je umrla, neki ispitanici sjećaju se te žene koja je uglavnom sjedila i nožem izrezivala korijen kupusa iz dosade, a neki i ne, no svi znaju za navedenu frazemsku rečenicu i njezino značenje, a to je biti lijen, ne raditi ništa, dosađivati se.

Poredbeni frazem *kô Vèrina kèña* mještani povezuju s još uvijek živom osobom, koja je svoju magaricu izglednjivala kako bi bila mršavija i brža, a zapravo je na kraju umrla, frazem se koristi u značenju što se dogodi kad bez imalo truda želiš doći do rezultata.

Poredbeni su frazemi vezani i uz antropnim Pavlina, koji je pogrdan nadimak vlastitoga muškog imena Pava/Pave/Pavao (*Prìpèja si gâće kô Pàvlina. Īđē po sùdovìn kô Pàvlina.*) Značenje prvoga frazema je jasno (podignuti hlače jako visoko), a uz drugi starija ispitanica veže priču o tom velikom čovjeku koji je često bio u svađi sa svojom rodbinom i susjedima te

je iz tog razloga odlazio na sud, no ona se jasno sjeća i kako je taj stanoviti Pavlina imao posebnu odjeću, obuću i torbu s dokumentima (nešto kao aktovka) kada bi išao autobusom u Makarsku na sud.

Pogrdan nadimak ima i Liso (postoji i u ženskoj verziji, Lisinica), a izvorni govornici prepričavaju da se radi o ljudima koji su se voljeli praviti pametni (kao lisice). To povezuju i s ovom frazemskom rečenicom: *Štā bī rēka pòkòjnī Līso: „Da òtvorīn bûtīgu òd kāpa, jūdi bi se bez glāve ráđali.*“ Taj Liso je bio bezuspješan u svojim poduzetničkim pothvatima, ali ispitanik se koristeći ovaj frazem, narugao i osobi nositelju frazema i njegovoj izjavi.

Još je jedna frazemska rečenica u navedenim primjerima (*Pā Stīpica, nàlija glavètinu, pàla učitèjica, nīje njôn se vīdilo.*) Ispitanica objašnjava značenje kao dvostruke kriterije gledanja iste stvari, ali na pitanje na koju se učiteljicu odnosi priča, nepokolebljivo odbija reći. Tu se očituje taj širi kontekst u kojem su u mjestu tri osobe ključni nositelji moralnih i društvenih normi, a to su učiteljica, fratar i doktor.

Imenski frazem *Kòjī Jòrdan?* u značenju postaviti glupo, nesuvislo pitanje, kojem već unaprijed znamo odgovor odnosi se na još uvijek živu osobu koja živi u mjestu Baćina, nedaleko od Brista. No, frazem nije potvrđen u drugim mjestima u okolini. Kad netko postavi nesuvislo pitanje, sugovornik mu odgovara: „Kòjī Jòrdan?“, zato što ne postoji nitko drugi u tome kraju tko se tako zove, pa se to ne bi trebalo niti pitati.

Svi frazemi iz korpusa čija je antroponimska sastavnica prezime imaju negativnu konotaciju, pa tako i ovdje navedeni *Nīsi tī iz Bīle kuće Miošića*, koji ima i skraćenu verziju (*Nīsi tī iz Bīle kuće*), za dijelove mjesta gdje su neke stvari jasne pa ih ne treba dodatno navoditi. Uvriježeno je mišljenje, prepričavaju ispitanici, da iz te kuće, koja se već dugo naziva Bila kuća, potječu ljudi plemićkoga roda, tzv. nobl ljudi, što je materijal za porugu već generacijama.

4. Dijalektalna obilježja govora Brista u frazemima

U frazemima iz analizirane građe mogu se iščitati i glavna dijalektalna obilježja mjesnoga govora Brista, koji je dio novoštokavskoga ikavskog dijalekta, uz ikavski refleks jata (*Bīle, závit, dīja* "rezbari"), no izolirano se pojavljuje i npr. *korènica* "korijen". Fonološka analiza potvrđuje primjere tipičnih adrijatizama, gdje se glas *í* izjednačuje s glasom *j* (*učitèjica, jūdi, dīja*) i dočetnom *>n* (*òtvorīn*), a morfološka: u deklinaciji imenica, pa su često u dativu, lokativu i instrumentalu množine izjednačeni oblici (*sūdovīn*) s nastavcima *-in* i *-an*, u dativu i lokativu jd. osobne zamjenice *ona* pojavljuje se oblik (*nīón*), a imenice muškoga roda uglavnom imaju kratku množinu (*bāli*), prezent glagola *ići* ima oblik *īđē*, Akcentuacija je uglavnom dosljedno novoštokavska, s primjerom riječi s proklitikom, gdje se naglasak prenosi na proklitiku (*òd kāpa*).

O leksičkim karakteristikama govora Brista može se govoriti u okviru pregleda leksika zapadnog dijalekta kojemu i pripada opisani govor, pa se u primjerima ovih frazema uočava uobičajena upotreba talijanizama (*finili su, bûtīgu*) i turcizama (*Kěsedīja*).

No, analizom leksika frazema stvara se slika svijeta jednog zatvorenog prostora maloga priobalnog mjesta. Tako možemo govoriti o fenomenu pojma *kěña* "ženka magarca" kao o nositelju konotacije poljoprivredne aktivnosti, koja više ne postoji. Prije 40 godina u Bristu je živjelo 50-ak *kěñā*, prije 30 godina bilo ih je 20-ak, prije 5 ih je ostalo par, a sada nema nijedne. Ta je *kěña* bila blago svakog kućanstva, bez nje se ništa nije moglo obaviti po strmim padinama

južnoga Biokova, gdje su se nalazili vinogradi, maslinici i vrtače lokalnoga stanovništva. Isto tako, na njima se prebacivao sav materijal, roba, gnoj, voda, hrana i drva za ogrijev kad su odlazili „za stine“ u npr. tamošnji Grnčenik (mjesto iza brda). Bile su one i „manekenke“ u marketinško-turističkim aktivnostima, kad su ih vlasnici dovodili na plažu, kako bi se okupljeni turisti fotografirali s njima. Organizirale su se i „trke kenjaca“, koji su kao ljetna atrakcija zabavljale strance, ali i uveseljavale i stvarale rivalstvo među lokalnim stanovništvom. Slika svijeta koju donosi leksem *kěňa*, osim što je jezično važan, jer je istisnuo klasično dalmatinski izraz *tovar*, izrazito je značajan za identitet lokalne zajednice i pojedinca, noseći svu simboliku poljoprivrednog života i muku primorskog seljaka.

5. Poučavanje dijalektnih frazema u okviru zavičajne nastave

Nastava zavičajnoga jezika viših razreda osnovne škole (predmetna nastava) uključuje i poučavanje o dijalektnim frazemima, koji učenicima mogu rasvijetliti faze prepoznavanja, razumijevanja i upotrebe frazema, pri tome slijedeći primjer procesa ovladavanja frazemima (prema Vidović-Bolt 2022., str. 396), koji je jedan od frazeodidaktičkih postupaka u hrvatskom kao inom jeziku. Dakle, na primjeru jednoga frazema lokalizma (*Fínili su Mâre bãli.*), navedene faze učenicima će biti puno jasnije.

U prvoj fazi prepoznavanja učenici upoznaju što je frazem, određuju mu strukturu te uočavaju kontekst u kojem se pojavljuje (uočavaju navedeni frazem u tekstu, određuju mu kontekst i da se radi o frazemaškoj rečenici). U ovoj su fazi odgojno-obrazovni ishodi: prepoznati frazeme, razlikovati frazeme kao samostalne rečenice od frazema koji su dio rečenice.

Druga se faza odnosi na razumijevanje, odnosno određivanje značenja navedenoga frazema (učenici uočavaju da svaka riječ pojedinačno ima jedno značenje, a kao višestruka jezična jedinica nose jedinstveno značenje kao cjelina (*Fínili su* „završili su“, *Mâre* „žensko ime“, *bãli* plesovi; *Fínili su Mâre bãli.* „završilo je nešto lijepo“). Odgojno-obrazovni su ishodi ove faze: uočiti i dati objašnjenje za preneseno značenje frazema.

U trećoj će se fazi učenici okušati u pravilnoj upotrebi ovoga frazema, u nekom drugom kontekstu i u drugom funkcionalnom stilu pisanja, a odgojno-obrazovni ishod je: samostalno rabiti frazeme.

Učenički zadatci za vježbu:

1. Nacrtaj po jedan crtež za svaku jezičnu jedinicu frazema *Fínili su Mâre bãli*, a nakon toga i jedan crtež koji prikazuje značenje ovoga frazema kao cjeline.

2. Budi terenski dijalektolog na jedan dan! Pitaj svoje starije ukućane ili članove rodbine/susjede znaju li značenje frazema *Fínili su Mâre bãli*, te mogu li se sjetiti još frazema u kojima se spominje ime Mare. Zapiši rezultate svoga istraživanja.

Ovaj bi zadatak trebao učenicima osvijestiti važnost suradnje s odraslima/starijima u cilju doznavanja i prikupljanja frazemaške građe, kao i otkriti bogatstvo zavičajnoga govora i njegovo očuvanje.

6. Zaključak

Hrvatski je jezik nesumnjivo jedan od zanimljivijih europskih jezika upravo zbog svoje dijalektalne razvedenosti. Postojanje triju narječja (kajkavskoga, čakavskoga i štokavskoga) zasigurno su potvrda tomu. Još je vrijednije što su mnogi mjesni/lokalni hrvatski govori znatno očuvani te u njima možemo pratiti jako stare jezične crte (neke otkrivaju zakonitosti još iz praslavenskoga). To se ne odnosi samo na čakavske i kajkavske govore (koji su ponešto konzervativniji). To se odnosi i na štokavske, a govor Brista je jedan od tih.

Frazeodidaktičkim pristupom nastavi zavičajnoga govora ne samo da čuvamo mjesni govor, nego i pomažemo očuvanju ne samo govora, nego i kulturnoantropološke slike pojedinog mjesta, a to je ono čega u suvremenom svijetu nedostaje.

Frazemi s antroponimnom sastavnicom u govoru Brista pokazali su da pomažu u učenju jezika (fonološke, morfološke, sintaktičke karakteristike govora), kulture (način života, rad u polju, život na moru) te u međugeneracijskom transferu (mlađi ispituju starije), odgojno iznimno važnom u razvoju svakoga djeteta.

7. Literatura

- Kurtović Budja, I., Ribarova, S. (2018). Ki je MaraPeškaruša? (O nekim antroponimima u hrvatskim dijalektnim frazemima). K. Veljanovska, B. Mirčevska-Boševa (ur.), *Međunarodna frazeološka konferencija Slavofraz 2017 - Iminjata i frazeologijata* (str. 397-407.) Filološki fakultet "Blaže Koneski".
- Menac-Mihalić, M. (2003-2004). Hrvatski dijalektni frazemi s antroponimom kao sastavnicom. *Folia Onomastica Croatica*, (12-13), 361-386.
- Menac A., i Menac-Mihalić M. (2011). *Frazeologija splitskog govora s rječnicima*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Turk, M (1998). Prilog proučavanju čakavske frazeologije (na građi iz krčkih govora). *Suvremena lingvistika*. 43-44 (1-2). 313-324.
- Vidović Bolt, I. (2022). Frazeodidaktički postupci u hrvatskom kao inom. Marković I., I. Nazalević Čučević, I. Gligorić (ur.), *Riječi o riječi i Riječi. Zbornik u čast Zrinki Jelaska* (str. 394-404). Disput.

Kratko predstavljanje autora

Anja Šuta je doktorandica na Poslijediplomskom studiju Sveučilišta u Zadru, studijski smjer filologija, dijalektologija. Tema doktorskoga rada je: „Govor Brista – dijalektološko-frazeološki opis“. Zaposlena u Splitu na Mediteranskom institutu za istraživanje života kao administrator projekata.

Z branjem spoznavam sebe, druge in svet

By Reading, I get to Know Myself, Others and the World

Mateja Drnovšek Zvonar

Osnovna šola Polje
mateja.drnovsek.zvonar@ospolje

Povzetek

V nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti (2020) ugotavljajo, da branje spodbuja intelektualni, čustveni in jezikovni razvoj, hrani domišljijo, pripomore k razvoju empatije in širi besedni zaklad. V luči tega smo na OŠ Polje začeli s projektom, ki smo ga poimenovali Z branjem spoznavam sebe, druge in svet. Gre za preplet branja raznovrstne literature (leposlovja in strokovne literature), formativnega spremljanja, strategij motiviranja za branje in projektnega dela. Sodelovali smo z zunanjimi institucijami, povabili goste, izvedli intervjuje, uprizorili odlomke iz knjig, izvedli leteče kvize in organizirali celodnevni izlet. Pri branju smo obravnavali različne tematike, od migracij, učencev s posebnimi potrebami, grške mitologije, do odraščanja in otroškega dela v tretjem svetu. Osrednjo vlogo v projektu je imela knjižnica, kjer se je odvijala večina delavnic. Knjižničarji, kot smo poimenovali učence, ki so sodelovali v projektu, so tekom leta tako prebrali osem knjig, na podlagi katerih so nastali različni izdelki, srečanja in predstavitve. Učenci so pri tem uživali, krepili prijateljske vezi po vertikali, se učili sodelovanja in izražanja lastnega mnenja brez kakršnihkoli predsodkov in strahu.

Ključne besede: formativno spremljanje, igre vlog, kritično mišljenje, povezovanje z zunanjimi institucijami, projektno učno delo, različne zvrsti knjig, strategije motiviranja za branje.

Abstract

In the National Strategy for the Development of Reading Literacy (2020), they note that reading promotes intellectual, emotional and linguistic development, nourishes the imagination, helps develop empathy and expands vocabulary. In the light of this, we started a project at Polje Primary School, which we called By reading I get to know myself, others and the world. It is a combination of reading a variety of literature (fiction and professional literature), formative monitoring, motivational strategies for reading and project work. We collaborated with external institutions, invited guests, conducted interviews, performed excerpts from books, held flying quizzes and organized a day trip. When reading, we discussed various topics from migration, students with special needs, Greek mythology to growing up and child labor in the third world. The library played a central role in the project, where most of the workshops took place. The Librarians, as we called the students who participated in the project, read eight books over the course of the year, on the basis of which various products, meetings and presentations were created. The students enjoyed it, strengthened friendships vertically, learned to cooperate and express their own opinion without any prejudice or fear.

Keywords: connecting with external institutions, critical thinking, different genres of books, formative monitoring, motivational strategies for reading, project-based learning work, role-playing games.

1. Uvod

Pomembno je, da učenci širijo svoje obzorje in znanje na način, da nimajo občutka, da bi se učili ali se čutili obremenjene. To še posebej velja za dejavnosti, ki se izvajajo izven pouka in za učence predstavljajo dopolnilno dejavnost. Ker se vse odvija izven učnega načrta, to omogoča večjo ustvarjalnost in raznolikost. V projektu so bile tako uporabljene res številne metode, ki so pri učencih spodbujale razmišljanje izven okvirjev.

Osrednjo vlogo v projektu je imela knjižnica in branje. Branje pomaga učencem, da so v šoli in tudi pozneje v življenju uspešnejši. Imajo večji besedni zaklad, lažje razmišljajo in razumejo zahtevnejše situacije v življenju, se bolje znajdejo, znajo kritično razmišljati, imajo več domišljije, znajo nadzorovati svoja čustva in lažje razumejo soljudi in svet okrog sebe (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu, 2022). Strogo gledano bralna pismenost ocenjuje, kako poglobljeno znamo brati, razčlenjevati, analizirati ter iskati odgovore, ki nam jih ponuja zgodba. A branje je predvsem vživljanje v dogajanje in like, kako bi premagali ovire in se spopadli s težavami glavnih junakov. Še preden pridemo do zaključka zgodbe, skušamo v glavi poiskati rešitev. Kovač (2020) poudarja, da je branje pomembno tudi v digitalni dobi, saj če znaš dobro brati, vidiš in slišiš več; lahko razmišljaš o več stvareh; lažje razumeš druge ljudi; med bralci je več zadovoljnih in ustvarjalnih ljudi kot med nebralci in predvsem z branjem knjig se naučiš misliti z lastno glavo.

Pri učencih vedno želimo spodbujati tudi ustvarjalnost in ko smo obremenjeni z učnim načrtom, to ni vedno mogoče. Na ustvarjalnost učitelj vpliva z izbiro načina dela in nalogami, ki niso namenjene ocenjevanju. Učenci zato ne čutijo pritiska, njihove naloge pa so bolj izvirne in spontane (Pečjak, 1987). Raznolikost, presenečenje, domišljija in izziv so bistveni za ustvarjanje. Nepričakovani gostje, nenavadni izleti in spontani projekti pa dodajajo pestrost branju, pisanju in pogovorom (Dryden in Vos, 2001). Ustvarjalna oseba tako prepozna problem, oblikuje mogoče rešitve, oceni učinkovitost uporabljenih strategij ter se zna z drugimi pogovoriti o vrednosti svojih idej ali rešitev (Lucariello, 2018).

V šoli želimo učence tudi pripraviti na življenje in danes je kritično mišljenje zelo pomembno. Je ena temeljnih kompetenc, kot sta branje in pisanje. Učitelji si zato med drugim prizadevamo, da bi spremenili načine mišljenja značilne za večino ljudi. Da bi to dosegli, potrebujemo vajo in povratno informacijo (Fisher, 2004). To nam omogoča formativni način poučevanja. Prednost formativnega spremljanja je predvsem v prepoznavanju lastnega znanja, samorefleksiji, postavljanju lastnih kriterijev in ciljev, ki jih učenec želi doseči.

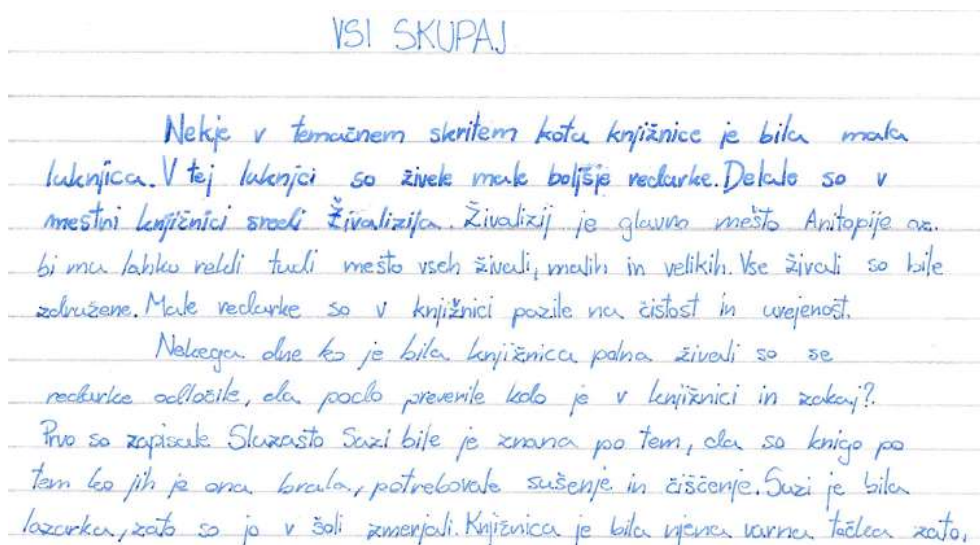
Vse naštetе kompetence smo razvijali pri projektu Z branjem spoznavam sebe, druge in svet. V nadaljevanju prispevka bodo predstavljene nekatere dejavnosti, ki smo jih izvajali v preteklem šolskem letu in so vsebovale vse omenjene metode in načine poučevanja.

2. Pravljice in strategije motiviranja za branje

Otroci se že v najzgodnejših letih srečajo s pravljicami in te jih spremljajo skozi celo življenje. Na razredni stopnji se že naučijo kaj so glavne značilnosti ljudskih in avtorskih pravljic in zato smo tudi pri naši skupini učencev začeli z njimi. S pomočjo formativnega spremljanja so se najprej spomnili vseh lastnosti pravljice in postavili kriterije za dobro napisano pravljico. Nato so morali zapisati svojo pravljico, ki je imela dva pogoja: v njej so morale nastopati živali in ohraniti svoje tipične lastnosti oziroma značilnosti, ki jim jih pripisujemo (sova je modrost, polž je počasen ...), dogajanje pa je knjižnica in pravila, ki veljajo v knjižnici (slika 1).

Slika 1

Začetni del ene od pravljic



Naslednja knjiga je bila kratka pravljica, ki obravnava migracije zaradi vojne, z naslovom Usoa, prišla si kot ptica. Knjigo smo prebrali skupaj in jo obravnavali s strategijama 'v tujih čevljih' in 'izvoli, to je tvoje' (Sarto, 2015).

Slika 2

Zgodba na iztočnico ob izbruhu vojne

Po izbruhu vojne v Evropi so Usoa, njeni bratje in sestre, sošolci ter sošolke od tukaj morali odpotovati v Afriko. Starši so jih tja poslali zaradi njihove varnosti, odrasli pa so morali ostati doma, očetje so pomagali v vojski, mame pa so skrbele za dom in pomagale kolikor so le mogle. Otroci so se od svojih staršev zelo težko poslovili, a niso imeli druge izbire. Starši so jih pospremili do letališča, se od njih poslovili ter odšli. Z učitelji v Afriki so se dogovorili, da jih pričakajo na letališču, jih prevzamejo in odpeljejo v šolo, kjer naj bi spali in se učili naslednji mesec. In prav tako se je tudi zgodilo. V šoli pa so se otroci učili skupaj z učenci tiste šole. Usoa se je zelo hitro ujela z eno od učenk tiste šole, saj je bila njena sošolka. Postali sta tako dobri prijateljici, da jo je ta povabila k sebi domov na obisk. Ko je Usoa prišla se ji je prijateljčin dom zdel nekam znan, kot da bi ga kdaj že videla. Ko pa je Usoa prišla pozdravit sošolkina mama, je ta ugotovila da ji nasproti stoji lastna hčerka. Tudi Usoa je prepoznala svojo pravo mamo, nato pa hitro stekla k njej in jo močno objela. Usoa in njeni bratje ter sestre iz Evrope so do konca vojne ostali pri Usoini družini od tam. Vsi so se med seboj zelo dobro razumeli in se hitro spoprijateljili. Vojne v Evropi je bilo na srečo po treh mesecih konec. Usoa in njeni sorojenci iz Evrope so se odpravili nazaj, a Usoina prava mama je želela, da Usoa ostane pri njej, zdaj ko je tu varno. A Usoa je rekla, da ima preveč rada svojo družino v Evropi, vendar so se vseeno dogovorili, da jih bo Usoa in njena celotna cela družina iz Evrope obiskala med vsakimi poletnimi počitnicami.

Dodatna naloga za učence je bila, da so učenci morali nadaljevati zgodbo v pisni obliki (slika 2). Podani sta bili dve iztočnici, iz katerih so nato izhajali učenci. Ena je bila beg evropske družine zaradi vojne, druga obisk Usoine družine v Afriki (Pregelj, 2014).

Na podlagi strategij motiviranja za branje smo obravnavali tudi druge knjige, ki so namenjene zadnjemu triletju. Srečali smo se tako učenci, kot tudi posamezni učitelji. Pred

srečanjem smo vsi prebrali knjigo, tako da smo lahko bili po vsaki prebrani knjigi neposredno dejavni in sodelovali s svojimi odgovori. Udeležence srečanj se je spodbujalo k sodelovanju in upoštevalo njihove odgovore. Izmenjava mnenj in stališč je potekala ob vsaki obravnavi knjige. Učenci so ves čas presenečali, kako dobro znajo pojasniti svoje stališče. Urili so se v argumentiranju in hkrati razmišljanju, zakaj so glavne osebe delovale kot so in kaj bi bilo drugače, če bi sprejemale druge odločitve.

Pri obravnavi knjige 35 kil upanja smo delali po strategiji "Čigava je izjava", pri knjigi Brez črtne kode pa smo uporabili strategijo "O kom govorim" (Sarto, 2015). To deluje tako, da povezovalc srečanja prebere posamezne izseke, citate iz zgodbe, ki so jih izrekli posamezni liki v zgodbi, udeleženci srečanja pa morajo ugotoviti, kdo je to povedal in nato smo se začeli pogovarjati o samem dogodku v knjigi. Podobno je pri strategiji "O kom govorim", ko smo navedli glavne značajske lastnosti posameznih likov iz romana.

3. Grška mitologija

Grška mitologija vedno znova navduši učence. Obstaja tudi veliko knjig na to temo – strokovnih in leposlovnih. Vse to smo povezali med seboj v precej dolgo trajajočo dejavnost, ki se je na koncu nadgradila sama po sebi. Učenci so najprej pred sabo dobili "formativni" vprašalnik s katerim so ugotavljali svoje predznanje, kaj bi radi novega izvedeli o grški mitologiji in na kakšen način bodo prišli do tega znanja.

Slika 3

Plakati nastali s pomočjo strokovne literature



Ena od strategij, kako priti do zelenih informacij oziroma do novega znanja, jim je bila že podana v navodilih. V šolski knjižnici so morali poiskati različne strokovne knjige o grški mitologiji ter grških bogovih. Pri iskanju knjig so morali biti samostojni, saj smo orientacijo v knjižnici s pomočjo formativnega spremljanja, osvojili že na eni od uvodnih ur naših srečanj. Na podlagi informacij v knjigah, smo morali učenci na A3 plakate izdelati čim bolj izvirne miselne vzorce (slika 3). Učenci so imeli pri ustvarjanju plakatov povsem proste roke in nastali so zelo raznoliki plakati. Takoj je bilo razvidno, kateri del grške mitologije zanima posameznega učenca.

V duhu formativnega spremljanja smo nadaljevali z grško mitologijo, tokrat na podlagi leposlovnega dela iz zbirke knjig Percy Jackson. Izbrana je bila prva v zbirki knjig Tat strele,

na podlagi katere je bil narejen tudi film. S knjigo *Tat strele* smo zajadrali v znanstveno fantastiko, kar je bila povsem druga zvrst književnosti, kot smo jo obravnavali do tedaj.

Slika 4

Utrinki iz noči v knjižnici



Po teh dveh aktivnostih (izdelava plakatov s pomočjo strokovnih knjig in prebrana knjiga *Tat strele*) so učenci noč preživel na šoli v šolski knjižnici (slika 4). Da bi preverili njihovo znanje, ki so ga pridobili s pomočjo vseh prebranih knjig (strokovnih in fantastičnih), so se zabavali pri letečem kvizu ter si ob koncu preostalih dejavnosti ogledali film *Tat strele*. Leteči kviz je zasnovan tako, da smo prav na temo grške mitologije, njenih bitij in povezav z bogovi, sestavili 60 ne najlažjih vprašanj. Ta bitja in dogodki so se pojavljali tako v strokovni literaturi, kot tudi v leposlovnih delih. Vprašanja so bila nalepljena v avlah, na stopniščih, stolih, mizah vratih, podstavkih rož, ograjah. Na čim bolj različnih mestih.

Učence se je razdelilo v skupine in ves čas so morali sodelovati med seboj. Kviz je potekal tako, da je nekdo iz skupine vrgel kocko in vrženo število je bila cifra vprašanja. Učenci so morali nato v skupini poiskati to vprašanje, ki je bilo skrito nekje na hodnikih šole in se v skupini vrniti v knjižnico ter odgovoriti na vprašanje. Če se je vrnil samo eden iz skupine ni veljalo. Pomemben je bil timski duh in sodelovanje. Da nismo spodbujali preveč tekmovalnosti med skupinami, je bilo dovoljeno drugim skupinam namigniti kje se skriva posamezna številka vprašanja, ne pa tudi odgovor na vprašanje. Če učenci niso pravilno odgovorili na vprašanje, so vrgli naslednjo številko in odšli iskat novo vprašanje ali pa so lahko za odgovorom pobrskali v knjigah.

Učenci so navduševali s svojimi odgovori. Pričakovali bi, da na pol vprašanj ne bodo znali odgovoriti. Oni pa so poleg odgovorov povedali še stvari iz strokovnih knjig in svoje odgovore nadgradili in obrazložili. Res so izredno dobro poznali tematiko in med seboj povezali znanje, ki so ga pridobili iz strokovnih knjig s tem kar so izvedeli v knjigi *Tat strele*. Za konec dejavnosti ob temi grške mitologije so morali učenci poiskati razlike in narediti primerjavo med knjigo, filmom in tem, kar so prebrali v strokovnih knjigah. To je bila še dodatna nadgradnja pridobljenega znanja in njihovi odgovori so bili ponovno presenetljivi.

Slika 5

Obisk grške študentke



Za konec obravnave grške mitologije nas je obiskala grška študentka bibliotekarstva na izmenjavi. Učenci so s pomočjo njene predstavitve Grčije spoznali grški šolski sistem, njihovo zgodovino, olimpijske igre, njihovo gledališče in nadgradili tudi znanje o grški mitologiji (slika 5). Največ vprašanj so študentki zastavili ravno na to temo. Zanimala jih je tudi grška pisava in so si zapisovali svoja imena s pomočjo grškega alfabeta. Izdelovali so tudi senčne lutke.

4. Priprava razstave

Učenci pa niso ves čas brali knjig z istim naslovom. V nadaljevanju so se ponovno preizkusili v orientaciji v knjižnici. Med knjižnimi policami so morali poiskati knjige iz zbirke Sinji galeb, saj je ravno v tem času potekal tudi nagradni natečaj ob 70. letnici izhajanja te zbirke. Vsak od učencev si je izbral en naslov knjige, njihova naloga pa je bila izdelati interaktivni plakat – glogster. Vsebina plakata je bila ocena knjige. Učenci so bili najprej seznanjeni s tem, kaj sploh je ocena knjige, da jo ne bi zamenjevali z obnovo knjige. Podana so jim bila natančna navodila, ki so jim bolj ali manj uspešno sledili.

Pri podajanju pisne ocene so skušali odgovoriti na naslednja vprašanja: O čem knjiga govori? Podati so morali samo osnovno zamisel, idejo. Misliš, da bi bila knjiga všeč tudi drugim? Je bila knjiga zabavna ali žalostna? Si se ob prebranem česa naučil? Je bila knjiga zanimiva? Bi si jo morda želel prebrati še enkrat? Bi si želel prebrati še druge knjige istega avtorja ali druge knjige s podobno temo? Kaj je bil tvoj najljubši del zgodbe? Kaj je pri knjigi najbolj pritegnilo tvojo pozornost? Pri podajanju svoje ocene niso smeli razkriti konca zgodbe. Svoji oceni so dodali zaključek, da so zaokrožili svoje mnenje. Pri podajanju ocene knjige, so kljub natančnim navodilom, imeli več težav, kot je bilo pričakovati.

Slika 6

Izdelani glogsterji



Precej bolj so uživali v izdelavi samih glogsterjev (slika 6). To je spletna aplikacija, s pomočjo katere se ustvarja interaktivne plakate. Osnovna verzija aplikacije je brezplačna, vse nadaljnje pa so plačljive. Učitelj ima vpogled v učenčeve izdelke. Učenci so si vzeli precej časa že pri samem ozadju glogsterja, saj so želeli, da se sklada z vsebino njihove knjige. Kljub temu, da gre za interaktivne plakate, ki bolj do izraza pridejo na spletu, so jih učenci natisnili in izdelali običajne plakate, da se je iz njih naredila razstava v vitrinah pred knjižnico. Na ta način so učenci priporočali posamezne knjige ostalim, ki so se zadrževali na klopcah pred knjižnico in prebirali vsebino glogsterjev.

5. Obisk pisatelja

V knjižnici imamo vse mladinske romane Vinka Möderndorferja in večino njegovih mladinskih pesniških zbirk. Posamezniki so brali knjige, drugi pesniške zbirke. Vse to z namenom, da so mu ob njegovem obisku lahko odigrali odlomke iz njegovih knjig, mu recitali njegove pesmi in lažje pripravili intervju ter ga izvedli. Tako so pisatelju pripravili prijetno presenečenje, saj vsega tega ni pričakoval. Odlomki v obliki gledališke igre so bili narejeni iz romanov Kit na Plaži in Jaz sem Andrej, drugi učenci so mu zrecitali pesmi iz njegovih različnih pesniških del. Pisatelj je moral pokazati, kako dobro pozna svoja dela in na vsak odigran odlomek in zrecitirano pesem povedati naslov svojega dela ali naslov pesniške zbirke. Za konec so učenci pripravili intervju s pisateljem. To je pomenilo, da so morali naštudirati njegov življenjepis, pripraviti vprašanja in tudi predvideti njegove odgovore, saj je bil intervju le pol strukturiran in so se vmes lahko pojavila nova vprašanja. Celoten intervju so nato objavili v šolskem glasilu.

6. Poezija in obisk galerije

Poezija je zvrst, ki ji učenci radi prisluhnejo, ko pa se je potrebno lotiti njene interpretacije zanimanje zanjo upade. Zaradi tega jo je treba učencem predstaviti na drugačen, njim bolj prijeten način, tako da v njih vzbuja pričakovanje. Tudi tokrat je bilo uporabljeno formativno

spremljanje, ki pa je bilo v tem primeru najbolj natančno, razčlenjeno in se je dotikalo vsakega posameznega elementa posebej. Začeli smo s poezijo na splošno, koliko jo sploh poznajo. Sledilo je poznavanje del Andreja Rozmana Roze. Podana so bila konkretna navodila, kaj naj učenci naredijo, da bodo nadgradil svoje znanje. Sledilo je seznanjanje s pesmimi iz zbirke *Pesmi iz galerije*. Vsak od učencev si je izbral eno izmed pesmi, jo naštudiral, recitiral svojim sošolcem in jim jo razložil. Sošolci so drug drugega ocenjevali pri interpretaciji pesmi.

Slika 7

Obisk narodne galerije



Drugi del obravnave poezije in formativnega spremljanja se je navezoval na obisk Narodne galerije (slika 7). Učenci so imeli voden ogled stalne razstave. Ustavili so se pred različnimi spoznavnimi motivi, tako da so se naučili razlikovati portret, krajino, tihožitje, žanr. Pojasnjeno jim je npr. bilo, zakaj so slikarji uporabljali določene barve, kaj jim je bilo pomembno in zakaj so včasih slikali mrtve otroke in kako jih prepoznati na slikah. Med temi deli so bila tudi dela iz pesniške zbirke Andreja Rozmana Roze *Pesmi iz galerije*. Učenci so pred samo sliko posamezne pesmi še enkrat recitirali in jo tako videli še v drugačni luči. Učenci so ob koncu imeli še delavnico. Preizkusili so se v ustvarjanju lastnih rim, slikanju in primerjavi njegovih pesmi z dejanskimi slikami. V galeriji so si izbrali sliko, se posedli pred njo in napisali svojo pesem. Nastale so res dobre pesmi. Učenci so nato morali drug drugemu biti kritični prijatelj in na podlagi v naprej postavljenih kriterijev, kaj je dobra pesem, podati oceno nastale pesmi.

7. Organizacija izleta

Kot zadnje so na vrsto prišle geografske knjige in vodniki. Učenci so na podlagi vsebine teh knjig, virov in zemljevidov na spletu izdelali program ekskurzije v Celje. Dodatno so se tu učili tudi finančne in funkcionalne pismenosti. Ekskurzija je bila namreč finančno omejena in so morali vse to preračunati. Upoštevati so morali tudi prevoze, koliko časa bo vzel posamezni prevoz, kdaj in kako hitro se bomo prestavljali iz lokacije na lokacijo. Tu so se učenci veliko

naučili, saj so na začetku vse zastavili zelo na veliko. Ko so morali potem to spraviti v časovne okvirje je bilo prvič, ko se jim je vse sesulo in so morali iti od začetka. Tudi pri finančnem delu so se na začetku kar lovili. Na koncu so se znašli in začeli iskati tudi dogodke, ki so brezplačni.

Slika 8

Utrinki z ekskurzije v Celje



Ekskurzijo v Celje so učenci tudi doživeli (slika 8). Obiskali smo Pokrajinski muzej v Celju in si ogledali razstavo Mesto pod mestom. Učenci so se nato zabavali pri raziskovanju mestnega jedra Celja s pomočjo Alfredove uganke (Escape Room Misterius), kjer posamezna ekipa raziskuje mesto po začrtani poti in rešuje uganke. Cilj igre je priti do končne skrite lokacije in razvozlati Alfredovo uganke. Za konec smo se peš povzpeli na Celjski grad po katerem smo imeli organizirano vodenje, učenci pa so se dodatno zabavali ob srednjeveških viteških igrah, dvobojih z meči in kaligrafiji.

8. Zaključek

Pri projektu ni šlo za prenos obstoječega znanja, ampak so bili najbolj aktivni ravno učenci sami. Po vsaki prebrani knjigi leposlovni ali strokovni, jih je čakala naloga. Naloga so si bile med seboj različne, učenci pa so morali biti ustvarjalni in izvirni. Da so posamezno nalogo lahko opravili so se morali vmes naučiti še uporabljanja posameznih aplikacij, ki jih najdemo prosto dostopne na spletu. Vsaka naloga je predstavljala problem, ki so ga morali učenci razrešiti, sicer s pomočjo navodili, ampak končni izdelki so bili povsem njihovi.

V enem šolskem letu je bilo izvedenih veliko število dejavnosti. Te so temeljile na izkustvenem učenju, projektne učnem delu, učenci so se preizkušali v igri vlog, uporabljena je bila digitalna tehnologija. Učenci so bili vodeni z ohlapnimi navodili in na podlagi teh so nastali res dobri izdelki. Presenetljivi so bili njihovi odgovori v pogovorih o posameznih knjigah. Njihovo razmišljanje je bilo široko, podkrepljeno z argumenti, sogovornikom pa so mirno prisluhnili, kljub drugačnemu mnenju. Ob vseh dejavnosti so pridobili tudi veliko znanja

na nov, inovativen način. Zelo pomembno je tudi, da so se ob vsem tem tudi močno zabavali in vse, kar smo počeli tudi ponotranjili.

V času, ko se vedno manj bere in ima branje toliko drugih bolj učencem vabljivih tekmecev v obliki raznih tehnoloških naprav, se mi zdi še toliko več vredno, da so učenci bili tako zelo zavzeti pri projektu. Dejansko so se o sebi, drugih in svetu naučili zelo veliko in vse to s pomočjo knjig. Opazili so jih tudi drugi učenci in jim želeli slediti. Učenci so posledično, zaradi prebranih knjig v projektu, množično začeli brati tudi druge knjige s podobno tematiko ali iste zbirke. Posnemati so jih začeli tudi mlajši sorojenci.

9. Viri

Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja*. Educy.

Fisher, A. (2004). *Critical Thinking: an Introduction*. Cambridge University Press.

Kovač, M. (2020). *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Mladinska knjiga.

Lucariello, J. M. (2018). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2022). *Skupno branje odraslih in otrok: otrokov vstop v svet domišljije, čustev, besed in zgodb*. Mladinska knjiga.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (15. 1. 2020). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti: za obdobje 2019–2030*. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. DZS.

Pregelj, B. (2014). *Leo, Leo: priručnik motiviranja branja za šolsko leto 2014/2015*. Malinc.

Sarto, M. (2015). *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev branja*. Malinc.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Mateja Drnovšek Zvonar je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica zgodovine. Znanstveni magistririj je zaključila na Fakulteti za družbene vede, in sicer smer komunikologija. Zaposlena je na Osnovni šoli Polje, kjer je trenutno polno zaposlena v šolski knjižnici, pred tem pa je tudi učila zgodovino in nekatere izbirne predmete. Na šoli si na različne načine močno trudi spodbujati bralno kulturo pri učencih in v ta namen vodi in organizira številne projekte.

Noč s knjigo – motiviranje učencev za branje z uporabo digitalne tehnologije

Night with a Book - Motivating Pupils to Read Using Digital Technology

Ksenija Čebašek

OŠ Šenčur

ksenija.cebasek@os-sencur.si

Povzetek

Šolska knjižnica OŠ Šenčur se je ponovno pridružila Svetovnemu dnevu knjige, ki ga 23. aprila obeležujemo z mednarodnim dogodkom Noč s knjigo. Druženje je bilo popestrjeno z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učenci so s pomočjo tablic odčitavali QR kode, ki so jih vodile do izbranega knjižnega gradiva. S pomočjo teh knjig so na tablicah reševali on-line križanko. Sledila je predstavitev knjige Pisma tebi in njene avtorice. Po branju pisem je stekel pogovor o prebranem, učenci pa so se izrazili v dramskih uprizoritvah, v literarnem in likovnem ustvarjanju. Dogajanje v knjižnici je bilo nadgrajeno s predstavitvijo programa za izdelavo e-knjige. Učenci so izdelali e-knjigo s povzetkom vseh aktivnosti večera. Učenci so skozi svoje naloge nadgradili znanje digitalne tehnologije, se poglobili v aktualne problematike in so motivirani za branje in nadaljnje raziskovanje predstavljenih veščin.

Ključne besede: branje, informacijsko-komunikacijska tehnologija v knjižnici, knjiga, noč s knjigo, spletna orodja, ustvarjanje.

Abstract

The Šenčur Elementary School library once again joined the World Book Day, which is celebrated on April 23rd with the international event Night with a Book. Socializing was enhanced by the use of information and communication technology. Pupils used the tablets to read QR codes that led them to the selected books. With the help of these books, they solved an online crossword puzzle on tablets. This was followed by the presentation of the book Letters to you and its author. After the reading of the letters, there was a discussion about what was read, and the pupils expressed themselves in dramatic performances, literary and artistic creations. The event in the library was upgraded with the presentation of the program for creating an e-book. Pupils created an e-book with a summary of all the activities of the evening. Through their tasks, the pupils upgraded their knowledge of digital technology, delved into current issues and were motivated to read and further research.

Keywords: book, creating, information and communication technology in the library, night with a book, online tools, reading.

1. Uvod – spodbujanje branja na šoli

V zadnjem desetletju motivacija za branje med osnovnošolci še vedno upada, zato si učitelji in knjižničarji prizadevamo, da bi z vedno novimi pristopi, ki vključujejo tudi sodobno tehnologijo (od tablic, računalnikov do pametnih telefonov) motivirali učence za branje. Zavedamo se pomena branja ne samo za uspešno delo v šoli, ampak tudi za rast posameznikove osebnosti.

Po dveh letih strogih koronskih ukrepov je knjižnica med odmori ponovno odprta za branja željne učence, ki želijo proste minutke izkoristiti za sprehod med policami, branje članka v reviji, pisanje šolskih nalog ali za tih klepet s prijatelji. Želja knjižničarke in učiteljev je, da bi knjižnica spet zadihala s polnimi pljuči in bi jo lahko ponovno poimenovali »SRCE ŠOLE«. Branje na šoli spodbujamo z različnimi aktivnostmi, kot so tematske razstave v knjižnici, bralni kotički, bralne urice, knjižničarski krožek, mesečne tematske nagradne križanke v knjižnici, šolsko tekmovanje v hitrem branju z naslovom Bralni dirkač, projekt z medgeneracijskim branjem, bralni projekt Naša mala knjižnica, mednarodni bralni projekt Odprta knjiga: GG4U, izmenjava knjig, povabljeni gostje, obisk knjižnega sejma v Ljubljani in po dveh letih ponovno sodelovanje v projektu Noč s knjigo.

Z namenom, da bi učenci zadnje triade ponovno posegli po knjigah, je bil večer zasnovan na zabaven, tekmovalen, poučen in ustvarjalen način, motivirali smo jih z uporabo tablic, računalnika in mobilnih telefonov. Učencem so bile predstavljene zanimive knjige. Spoznali so tudi spletno orodje za izdelavo e-knjige z namenom, da se naučijo izdelati svojo e-knjigo.

Z raziskovalno metodo opazovanja želimo ugotoviti povezavo med projektom motivacije branja Noč s knjigo in dejanskimi spremembami po izvedenem projektu. Predvideno je, da bodo učenci pogosteje in raje prihajali v knjižnico in se v njej zadrževali dalj časa. Posegali bodo po bolj raznolikem gradivu in se v knjižnici bolje znašli. Knjige si bodo izposojali bolj pogosto in k branju nagovarjali tudi sošolce, tem bodo predlagali zanimive in kakovostne knjige in jih spodbudili k branju.

2. Izhodišča za projekt

Doba digitalizacije je v kratkem desetletju spremenila način našega bivanja, digitalni pripomočki so postali nekakšen podaljšek našega telesa, neizogiben del vsakdanjika, z vedno dostopnim zunanjim virom podatkov. Današnji otroci sveta brez tehnologije ne poznajo, zato ne morejo prepoznati sprememb, ki jih je ta prinesla. Spreminjanje načinov branja, preoblikovanje daljših v krajša besedila, drobljenje pozornosti in slabša zmožnost pomnjenja so le nekatere premene, ki se jih zavedamo izkušeni bralci. Otroci, ki v ta svet šele stopajo v varnem objemu staršev, pa svoje kognitivne mehanizme šele vzpostavljajo, zato je pomemben razmislek, kdaj, kaj, s kom in kako uporabljati različne tehnologije in medije (Kepic Mohar, 2021).

Vključevanje digitalne tehnologije v pouk in knjižnico je neizogiben in nujen. Pomembno je, da učence digitalno opismenjujemo in jih dobro seznanimo z varno uporabo spleta. Učitelji in knjižničarji imamo nalogo, da izberemo preudarno razmerje med uporabo digitalne tehnologije, drugimi mediji, komunikacijo in osebnimi stiki.

3. Noč s knjigo (od zasnove do povzetka druženja)

V mesecu aprilu, mesecu knjige in branja, se je naša knjižnica ponovno priključila vseslovenskemu projektu Noč knjige, s katerim 23. aprila obeležujemo Svetovni dan knjige. Izvedba te večerne aktivnosti je predvidena v letnem delovnem načrtu knjižnice in z navdušenjem podprta tudi s strani ravnateljice OŠ Šenčur. Učenci predmetne stopnje so bili na dogodek povabljeni s plakatom. Po dvoletnem premoru je bilo zanimanje za druženje veliko. Učenci so si želeli ponovnega stika s prijatelji in sošolci. Knjižnica mladim predstavlja prijeten prostor za branje in ustvarjalno druženje. Učenci so svojo udeležbo potrdili s prijavnico, ki so jo podpisali starši. Na dogodku so se zbrali v petek, 22. aprila, ob 18.00 uri. Po prihodu učencev v knjižnico je sledil topel sprejem in predstavitev poteka večera.

Na večernem druženju smo se pridružili tudi slovenski sekciji Amnesty International, ki nas je povabila k sodelovanju. Knjižničarka je z veseljem sprejela in prebrala s strani sekcije predlagano in podarjeno knjigo. Branje, razmišljanje in pogovor o človekovih pravicah, o pogumu in drugih aktualnih temah je za mlade izredno pomembno, saj omenjenim tematikam pogosto posvečamo premalo pozornosti. V središče celotnega dogajanja je bila postavljena knjiga Nike Kovač z naslovom Pisma tebi. Večer s knjigo je bil naslovljen: BEREM – RAZMIŠLJAM – ZORIM.

Nadaljnje priprave knjižničarke za izvedbo večera so bile obsežne. Sledil je izbor petih knjig, primernih starosti udeležencev večera, z vsebinami, ki so govorile o človekovih in otrokovih pravicah, o otroških in mladostniških problemih po svetu. Knjige je knjižničarka prebrala in tvorila tematska vprašanja. Pripravila je 5 barvnih listov (za 5 skupin) z opisom, kje se določena knjiga v knjižnici nahaja (slika knjige, avtor, naslov, UDK vrstilec oziroma oznaka C, P, M). Na vsakem listu so bila zapisana vprašanja, katerih odgovori (gesla v križanki) so se nahajali v posamezni knjigi. Za vsako skupino je pripravila uvodni list na barvni podlagi, ki je prikazan na Sliki 1. Ta je vseboval splošna navodila za delo in dve QR kodi, oblikovani s pomočjo spletnega orodja QR Code Generator. Prva QR koda je odprla on-line križanko (glej Sliko 2), ki je bila izdelana s pomočjo spletnega orodja Crossword Labs, druga koda pa je odprla list z navodili za iskanje knjige in vprašanja, ki so se navezovala na iskano knjigo (glej Sliko 3). Ostale QR kode so bile nalepljene na barvne lističe (za vsako skupino v svoji barvi). Pri vsaki najdeni knjigi je visel listič z novo QR kodo, ki je skupino vodila naprej do naslednje knjige.

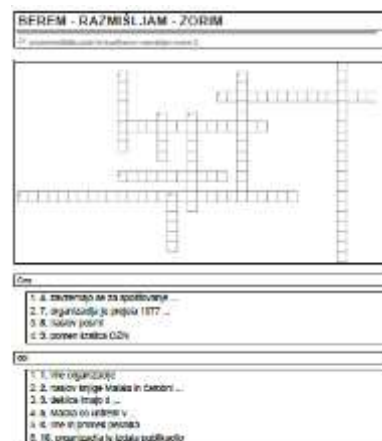
Slika 1

Navodila in QR kodi



Slika 2

On-line križanka za izpolnjevanje



Slika 3

Napotki za iskanje določene knjige in vprašanja, vezana na križanko



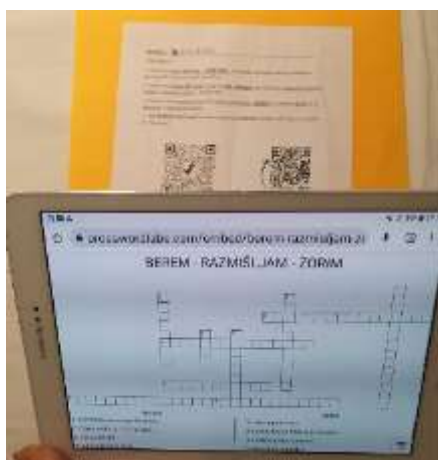
Da bi bil večer kljub zahtevni tematiki zanimiv in privlačen za naše mlade bralce, so bili v ta večer vključeni tudi digitalni mediji. Knjigo Pisma tebi je knjižničarka natančno prebrala in izdelala načrt večera, ki je v nadaljevanju natančneje predstavljen.

3.1 Uvodni del večera s knjigo

Učenci se radi sprehajajo med policami in iščejo knjižnično gradivo. S postavitvijo knjižnega gradiva po triadah (C, P, M) in postavitvijo poučnih gradiv oziroma strokovnih knjig po UDK sistemu se učenci seznanijo pri urah KIZ-a, ki potekajo v sklopu pouka. Ker imajo nekateri učenci težave pri iskanju gradiva, je bil uvod večera namenjen osvežitvi teh znanj.

Slika 4

Odčitavanje on-line križanke



Slika 5

Odčitavanje navodil za nadaljnje delo



Učenci so se razdelili v skupine po 3, 4 ali 5 učencev. Izbrali so ime skupine in vodjo, ki je na glas bral navodila in koordiniral timsko delo. Vsaka skupina je na začetku dobila barvni list z navodili o postopku iskanja knjig in dvema QR kodama (glej Sliko 4). Najprej so na list napisali ime skupine in sledili navodilom. Skupina je dobila eno ali dve tablici. Zaradi lažjega rokovanja je eden od učencev na 1. tablici odčital 1. QR kodo in odprla se mu je on-line križanka (glej Sliko 4), drug učenec pa je s pomočjo 2. tablice odčital 2. QR kodo, kjer se je odprla stran z navodili za iskanje knjige in vprašanja (glej Sliko 5). Vodja je na glas prebral navodila z razlago, kje na knjižnih policah najdejo prvo knjigo in vprašanja, na katera odgovore najdejo v tej knjigi. Rešitve oziroma gesla so vpisali v on-line križanko. Na mestu, kjer so našli svojo prvo knjigo, se je nahajal listič z njihovo barvo in novo QR kodo, ki jih je vodila do naslednje knjige oziroma do naslednjih gesel v križanki. Različne barve papirja s kodami so služile namenu, da so učence določene skupine vodile od knjige do knjige in da so skupine izmenično prihajale do iskanih knjig. Iskanje knjižnega gradiva je potekalo tako v tekmovalno poučnem kot tudi zabavnem duhu. S tem je bilo vzpodbujeno sodelovalno timsko delo kot je vidno na Slikah 6 in 7. Učenci so s sledenjem navodilom prišli do naslednjih knjig: Konvencija o otrokovih pravicah (2009), Pisma tebi (Kovač, 2021), Malala in čarobni svinčnik (Yousafzai, 2021), Jaz sem Malala (Lamb in Yousafzai, 2014) in Otroci sveta (Vidmar, 2015). V izbor je bila vključena tudi poezija Slepomišnice (2016).

Slika 6

Iskanje knjižničnega gradiva



Slika 7

Branje in iskanje gesel za križanko



V uvodu so bili učenci s tablicami motivirani tako, da preberejo tudi vsebine, ki jih ne zanimajo v tolikšni meri, da bi po takih knjigah posegli sami brez vzpodbude učitelja oziroma knjižničarja. To pomeni, da so bili učenci zunanje motivirani, saj so iskali in brali, da bi čim hitreje prišli do cilja in rešili križanko ter s tem dokazali svojo sposobnost razumevanja, poznavanja knjižnice, hitrega branja oziroma iskanja ključnega gesla. Vsaka skupina je želela biti čim boljša oziroma zmagati. Cel potek je bil zanimiv, razburljiv, poglobljen in še vedno tekmovalen.

Krcmar in Cingel (2014) sta primerjala bralno razumevanje pri branju na tablici in na papirju in ugotovila, da so pri branju na tablici slabše rezultate dosegli otroci, ki so imeli več predhodnih izkušenj z uporabo tablic, branje so namreč razumeli kot obliko in vir zabave, zato so vanj vložili manj miselnega npora oz. truda. V našem primeru so učenci s pomočjo tablice odčitali kodo in prikazala so se jim navodila za iskanje gradiva in vprašanja. Da bi do odgovorov prišli v čim krajšem času, so morali brati hitro, a še vedno natančno.

Ločimo več načinov branja glede na medij oziroma tehnologijo, na kateri beremo. V eni od raziskav je Naomi Baron (2021) zbrala in povezala različne načine branja ter jih interpretirala

tako, da jih je povezala v nekakšne protipolne dvojice. Način branja, ki so ga učenci uporabili pri iskanju informacij, je opredelila kot branje s preletom (angl. skimming) in skeniranje (angl. scanning). Branje s preletom pomeni, da bralec preleti besedilo s ciljem, da v njem najde informacije, ki so bistvene za sporočilo besedila, medtem ko pri skeniranju išče točno določene informacije. V nasprotju s skeniranjem in branjem s preletom linearno branje pomeni nepretrgano branje besedila od začetka do konca. Slednje se sicer bolj kot realnost zdi mit, saj daljša besedila redko beremo od začetka do konca, branje največkrat prekinemo in pozneje spet nadaljujemo.

Po doseženem prvem cilju, ko so vse skupine rešile križanko s pomočjo skeniranja (angl. scanning) besedila za iskanje točno določene informacije, je bila želja knjižničarke, da bi bralna aktivnost potekala še naprej, zato je vsaka skupina izbrala eno od knjig, ki so bile uporabljene v uvodu. Knjigo so si natančneje ogledali, prebrali knjigo s preletom (angl. Skimming) in po polurnem branju in skupinski diskusiji, knjigo predstavili ostalim skupinam in zanimiv odstavek ali pesem tudi prebrali. S to predstavitvijo oziroma promocijo knjige so povabili učence k izposoji določene knjige oziroma k nadaljnjemu linearnemu branju doma. S tem so bili učenci še notranje motivirani, da bi sami posegli po knjigi, kajti notranje spodbude so nujne za vseživljenjsko branje.

3.2 Predstavitev knjige Pisma tebi in avtorice Nike Kovač: kratka predstavitev s strani knjižničarke in videoposnetek z intervjujem Nike Kovač.

Nika Kovač (sociologinja, antropologinja, aktivistka in direktorica Inštituta 8. marec) se je po izidu svoje prve knjige odpravila na turnejo po slovenskih šolah in se z učenci in učenkami veliko pogovarjala o pogumu, skrbeh, lažeh, veselju, krivicah strahu, ... Ugotovila je, da so njihove zgodbe, dileme in vprašanja kljub razliki v letih zelo podobne. Mladi imajo pogosto občutek, da na njihovih ramenih sloni ves svet, obremenjujejo se z bojznijo, da niso nikoli dovolj dobri in da ne dosegajo pričakovanj staršev ali družbe. O vsem tem je spregovorila v svoji knjigi. Knjiga je napisana v obliki kratkih pisem, v katerih nagovarja mlade in pri tem izhaja iz lastnih izkušenj. Knjiga govori o zmagah, porazu, o dvomih, lepotnih idealih, o krivicah, o prijateljstvu, enakopravnosti v družbi. Mladim naj bi s tem v ospredje postavila vrednote, ki v življenju zares štejejo in jim nakazala, da skupaj lahko ustvarimo svetlejšo prihodnost in prijaznejši svet.

3.3 Glasno branje enega od pisem iz omenjene knjige, pogovor in interpretacija zgodbe po skupinah, dramatizacija zgodb učencev iz lastnega življenja.

Po mnenju strokovnjakov je glasno branje učencem eno najmočnejših motivacijskih sredstev (Bucik in Pečjak, 2004). Knjižničarka z glasnim branjem pokaže tudi svoje navdušenje nad branjem in izborom literature. Učenci so se udobno namestili v knjižnične naslanjače in se prepustili poslušanju. Poskrbljeno je bilo za dobro počutje med branjem. Po končanem branju so skoraj vsi učenci povedali, da so med poslušanjem prepoznali prijetne občutke, ki jih spomnijo na čas, ko so jim knjige brali starši.

Prva značilnost, s katero se ukoreninijo najzgodnejše bralne izkušnje, je namreč občutenje telesa, druga pa ponavljanje. Otroški možgani so oživčeni tako, da se počutijo dobro in varno ob dotiku in človeškem glasu. Gre za naravno in čutno interakcijo. To je prvi gradnik beročih možganov (Kepic Mohar, 2021).

To je ponovni dokaz, da starši, ki berejo ali pripovedujejo zgodbe otrokom že v njihovem zgodnjem obdobju, s tem vzgajajo bodoče potencialne bralce.

Sledil je pogovor o vsebini prebranega besedila. Najprej v parih, nato pa diskusija v skupini. Učenci so takoj našli povezave in izpostavili podobne lastne izkušnje. Razgret pogovor z učenci je ponovno dokazal, da se vsi srečujejo s podobnimi problemi. Pismo nam je poleg ugotovitev učencev dodalo še eno pritrditev. Ugotovili so, da je potrebno, da se s problemi soočimo, spregovorimo o njih in jih sproti rešujemo. S tem vsak posameznik raste in zori v odraslo in odgovorno osebo. Z branjem te zgodbe pa je naraslo zanimanje za branje preostalih zgodb, postali so radovedni, notranje motivirani za nadaljnje branje.

Vsi učenci, razdeljeni po skupinah, so pred nadaljnjim branjem dobili nalogo poustvariti dogodek ali trenutek iz lastnega doživetja, ki se jim je utrnil ob poslušanju Nikinega pisma. Pripravili so dramsko uprizoritev pripetljajev in zapletov v odnosih med vrstniki. V skupinah so se predstavili z zanimivimi lastnimi zgodbami, ki so bile na prvi pogled smešne, a v sebi so nosile polno sporočil, kako se lažje soočiti z marsikatero mladostniško tegobo. Učenci so imeli za pripravo scenarija in dramatizacijo na voljo pol ure. Pripravili so osnutek uprizoritve z zasnovo, zapletom, vrhom, razpletom in razsnovo (prejeli so kratka navodila). Vsak učenec je kar naenkrat postal igralec, ki je igral samega sebe iz lastne preteklosti. Nenapisano besedilo je vrelo iz njih kot iz pravih igralcev, njihova vživetost v vlogo je potrdila, da igrajo nekaj, kar jim je blizu oziroma se jim dogaja v vsakdanjem življenju (glej Sliki 8 in 9). V zaigrano zgodbo so dodali še razplet in razsnovo, do česar v realnem življenju pogosto ne pride. Vsem pa je bilo jasno, kaj mora slediti zapletu in vrhu problema in v zaigranem prizoru so spoznali, da razplet in razsnova nista težka, sta pogosto samoumevna, a za to je pogosto potreben pogum. To njihovo spoznanje je bil cilj naše aktivnosti.

Slika 8

Utrinek iz dramske uprizoritve ene od skupin



Slika 9

Utrinek iz dramske uprizoritve ene od skupin



3.4 Po kratki predstavitvi ostalih pisem je sledilo branje ene ali več zgodb po izbiri: individualno ali v skupinah.

V knjižnici imamo več izvodov knjig Pisma tebi in učenci so se posedli v različne kotičke naše prostorne knjižnice in se poglobili v branje. Nekateri so želeli uživati v lastnem svetu branja, drugi pa so v skupini izbrali svojega bralca, ki je polglasno bral. Po uri branja je po skupinah stekla diskusija o prebranem in nato kratek skupen pogovor, ki naj bi pritegnil učence, da si knjigo izposodijo in preberejo vsa pisma do konca. Učenci so pokazali navdušenje nad izbrano knjigo, kar pomeni, da bodo k branju spodbudili tudi ostale prijatelje in sošolce.

Učenci so dobili nalogo, da ustvarijo prispevek, v katerem bodo izrazili inspiracijo, ki so jo dobili med branjem. Izbirali so med literarnim ustvarjanjem od poezije do proze in likovnim ustvarjanjem od ilustracij do stripov (glej Sliki 10 in 11).

3.5 Predstavitev izdelkov

Slika 10

Zbrani izdelki učencev



Slika 11

Primer literarnega izdelka



Na začetku so se učenci sami porazdelili v skupine glede na interese in prijateljstva. Vsaka skupina si je izbrala ime in ob nalogah bile skupine tudi točkovane (glej Sliko 12). Prve točke so prejeli pri reševanju on-line križanke, naslednje točke pa so dobili za dramsko uprizoritev (izvirnost ...). Dramsko uprizoritev so točkovali učenci sami. Vsaka skupina je ocenila druge skupine s pomočjo že izdelanih kriterijev. S tem so učenci prevzeli odgovornost do pravičnosti pri ocenjevanju, svoje odločitve pa so morali argumentirati. Nagrajena je bila skupina, ki je bila ta večer najuspešnejša pri reševanju križanke in je vse prisotne najbolj očarala z dramsko uprizoritvijo. Nagrajena je bila skupina z imenom Knjižni molji na Sliki 13. Prejeli so knjižno nagrado in sladko presenečenje.

Slika 12

Točkovanje skupin

BEREM → RAZMIŠLJAM → ZORIM				
SVRKE	KNJIŽNI MOLJI	ARTEMIDINE JOVKE	PREŠERNI	LETNICI
5	3	2	4	1
3	4	2	1	3
1	4	2	1	4
4	3	2	3	2
1	2	3	4	1
4	5	3	3	3
(18)	(21)	(14)	(16)	(14)

Slika 13

Nagrajena skupina



3.6. Seznanitev s programom za izdelavo e-knjige (Book Creator) in izdelava e-knjige

Šolska knjižnica OŠ Šenčur je dobro opremljena s sodobno tehnologijo. V knjižnici je na voljo 9 računalnikov, poleg tega je prostor povezan s sodobno opremljeno računalniško učilnico. Učenci so se preselili v računalniško učilnico, kjer je knjižničarka v PowerPointu predstavila brezplačni program Book Creator (glej Sliko 14):

- predstavitev primerov e-knjig,

- vpis v spletno orodje s pomočjo elektronskega naslova in gesla,
- spoznavanje orodja - od vstavljanja vizualnih in slušnih posnetkov, dokumentov, interaktivnih nalog, spletnih strani... do oblikovanja izdelka: barve strani, vzorcev, robov, tekstur, velikosti, barve in postavitev teksta,
- navodila in namigi za uspešno delo.

Slika 14

Predstavitev programa Book Creator v PowerPoint-u



Po predstavitvi so začeli z izdelovanjem skupne e-knjige, katere vsebina je zajemala predstavitev aktivnosti preteklega večera. Vsak od udeležencev je dobil eno zadolžitev: na svojih računalnikih so oblikovali svoje prispevke. Tri učenke so oblikovale besedilo in spremne besede ob prispevkih. Dva učenca sta izbrala fotografije in videoposnetke dramskih uprizoritev, ki sta jih s šolskih digitalnim fotoaparatom posnela med druženjem. Dve učenki sta s pametnim telefonom fotografirali literarne in likovne prispevke. Vse prispevke so poslali oz. prenesli na računalnik, kjer se je začelo skupno oblikovanje. Za lažje sodelovanje se je ekran projiciral na platno. Knjižničarka je z namigi sodelovala pri izbiri orodij. Časa je bilo premalo, zato so e-knjigo dokončno oblikovali naslednji teden na knjižničarskem krožku. Na krožku so izdelali tudi lastno e-knjigo.

E-knjiga z naslovom je dostopna na naslednji spletni povezavi:
[Book Creator - NOČ S KNJIGO.](#)

Že pred našim projektom Noč s knjigo, v mesecu aprilu, mesecu knjige in branja, so učenci knjižničarskega krožka sestavili dve nagradni križanki (eno za razredno, eno za predmetno stopnjo). Učenci so si lahko pomagali s pomočjo plakatov v knjižnici, ki so bili vsebinsko vezani na križanki. Na koncu večernega druženja so udeleženci izžrebali nagrajence križank. V ponedeljek pa so nagrajenci prejeli knjižno nagrado. Med aktivnostmi je bilo poskrbljeno za dobro počutje, polne želodčke in po aktivnem večeru za miren počitek.

4. Metodologija

Za raziskavo je bila uporabljena kvalitativna metoda opazovanja, s katero želimo ugotoviti, zakaj in v kolikšni meri pride do sprememb. V tem primeru opazujemo vedenje in povečano motivacijo za zahajanje v knjižnico, izposajo knjig in za branje.

Populacija: predmetna stopnja OŠ Šenčur, obsega 377 učencev

Vzorec: 20 učencev, naključni vzorec

Vzorec predstavlja 5,3 % populacije, iz tega lahko sklepamo, da je vzorec reprezentativen in predstavlja celotno populacijo.

Noči s knjigo so se udeležili naključni učenci, ki so se odzvali povabilu.

Uporabljeni pripomočki: tablice, knjige, listi z navodili in QR kodami, on-line križanka, knjiga Pisma tebi Nike Kovač, material za ustvarjanje, spletna orodja

Učence, prijavljene na Noč s knjigo, sem opazovala pred tem večerom in prišla do ugotovitve, da so učenci začeli pogosteje zahajati v knjižnico (pred druženjem 2-krat tedensko, sedaj 4-krat tedensko). Najpogosteje v knjižnico povabijo sošolce, ki pred tem niso bili redni obiskovalci knjižnice (15-20 novih rednih obiskovalcev). Udeleženi učenci aktivno pomagajo ostalim uporabnikom pri iskanju gradiva na knjižnih policah in z veseljem svetujejo pri izbiri gradiva, predvsem knjig predlaganih na druženju. 8 izvodov knjig Pisma tebi in ostale predlagane knjige: NK Svoboda, Jaz sem Malala ... so stalno v izposoji. Po pouku se v knjižnici zadržuje 30% več učencev (pred druženjem 12, sedaj 16-17 učencev) z namenom, da berejo, pišejo naloge ... Učenci pogosteje sprašujejo po knjigah s podobnimi vsebinami in predlagajo ponovna podobna druženja v popoldanskem času.

5. Izsledki in zaključek

Poslanstvo šolske knjižnice je, da učence povabi v svoje prostore, jim nudi zanimiv izbor knjižničnega gradiva in ponudi druge aktivnosti, povezane z branjem, ki privabijo tudi manj motivirane bralce. Učenci pri knjižničarskem krožku mesečno sestavljajo tematske nagradne križanke, ločene za razredno in predmetno stopnjo, z namenom, da bi sovrstnike seznanjali z aktualnimi dogodki, predstavljenimi na plakatih na panojih knjižnice. Učenci s spodbujenim branjem lahko rešijo križanko in posredno širijo svoje obzorje.

Noč s knjigo je dodatno motivirala učence, saj so za motivacijo pri iskanju in branju knjig uporabili svoje najljubše pripomočke – digitalno tehnologijo. Pri rokovanju s tablicami so pokazali svojo spretnost in dobro digitalno pismenost, ki smo jo še nadgradili. S tekmovalnostjo in hitrim branjem so prišli do iskanih knjig in rešitev v križanki. Poleg tega so s sprehodom po knjižnici razgibali svoje telo in razvijali medsebojne odnose in timsko delo. V drugem delu so se umirili ob poslušanju in branju pisem z vsebinami, ki so najstnikom blizu in so jih vzpodbudile k razmišljanju in diskusiji. Pri pogovoru so skoraj vsi izhajali iz lastnih izkušenj in s tem pokazali, kako si želijo pogovarjati o svojih problemih in predvsem biti slišani. To je ponovni dokaz, da je druženje z branjem in pogovorom, kjer mladi izlijejo iz sebe svoje najstniške tegobe in slišijo svoje sovrstnike s podobnimi problemi, prvinskega pomena. Usmerjeno literarno in likovno ustvarjanje pa je neverbalen način, skozi katerega se izražajo mladostniki. Zaključek druženja smo sklenili s spoznavanjem novega spletnega orodja in timsko izdelali e-knjigo. Vsak učenec se je potrudil za svoj prispevek, saj je čutil pripadnost skupini, da e-knjiga uspe in da v e-knjigi najde tudi delček sebe. Edina pomanjkljivost druženja je bilo pomanjkanje časa oziroma preobsežen program. Rešitev problema je bila ponovno srečanje na knjižničarskem krožku, kjer so učenci z veseljem zaključili skupno e-knjigo in izdelali svojo e-knjigo.

Kot je bilo predvideno v uvodu, lahko potrdimo hipotezo, da učenci pogosteje in raje prihajajo v knjižnico. Posegajo po bolj raznolikem gradivu in se v knjižnici bolje znajdejo. Pred tem je bilo zaznано, da so pred iskanjem določene knjige večkrat o njeni lokaciji povprašali knjižničarko. Po večeru s knjigo se učenci, udeleženi v projektu, sami podajo med knjižne

police in poiščejo zeleni naslov. Knjige si izposojajo bolj pogosto in k branju nagovarjajo tudi sošolce.

6. Viri in literatura

- Baron, N. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. New York: Oxford University Press.
- Baron, N. (2021). *How we read now* (str.11-12). New York: Oxford University Press.
- Book Creator*. Spletno orodje. Pridobljeno s <https://bookcreator.com/>
- Bucik, N. in Pečjak, S. (2004). Učenčev izbor – ključ do motivacije za branje. *Otrok in knjiga*, 60, 53-67.
- Crossword Labs*. Spletno orodje. Pridobljeno s <https://crosswordlabs.com>
- Kepic Mohar A. (2021). Nevidna moč knjig: branje in učenje v digitalni dobi (str. 27-28, 59, 65-66). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- KONVENCIJA o otrokovih pravicah. (2009). Ljubljana: UNICEF Slovenija.
- Kovač, N. (2021). *Pisma tebi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, N. (2022): *Pisma tebi*. Intervju z avtorico preko spleta [Video]. Pridobljeno z <https://www.youtube.com/watch?v=EJRnobuZhml>
- Krcmar, M. in Cingel, D. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), str. 262-281.
- QR Code Generator*. Spletno orodje. Pridobljeno s <https://www.qr-code-generator.com/>
- Slepomišnice. Antologija pesmi o otrokovih pravicah (2016). Ljubljana: KUD Sodobnost International.
- Yousafzai, M. (2021). *Malala in čarobni svinčnik*. Ljubljana: Grafenauer založba.
- Yousafzai, M. in Lamb, C. (2014). *Jaz sem Malala*. Tržič: Učila.
- Vidmar, J. (2015). *Otroci sveta*. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije.

Kratka predstavitev

Ksenija Čebašek je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica nemščine. 16 let je poučevala nemščino na Srednji trgovski šoli v Kranju, sedaj pa je že petnajsto leto zaposlena kot šolska knjižničarka na Osnovni šoli Šenčur in ima naziv svetovalka. V času poučevanja je s srednješolci sodelovala v mednarodnih projektih in je še vedno aktivna kot zunanja ocenjevalka na splošni maturi pri ocenjevanju maturitetnih nalog iz nemškega jezika. Kot šolska knjižničarka se z različnimi aktivnostmi trudi, da bi učence vseh treh triad vzpodbudila k branju. V knjižnici pripravlja bralni kotiček z zanimivimi kakovostnimi knjigami, vodi knjižničarki krožek, je mentorica mednarodnega projekta Odprta knjiga GG4U in koordinatorka projekta Naše male knjižnice. Vodila je medgeneracijsko branje v sodelovanju s krajevnim bralnim krožkom, organizirala je izmenjavo knjig v knjižnici, pripravlja mesečne tematske razstave, ki obeležujejo pomembne dogodke doma in v svetu, z učenci pripravlja nagradne križanke za vse učence. Pred koronskimi ukrepi je 8 let sodelovala v mednarodnem projektu Bilder am Eis (Weissensee, Kärntner Medienzentrum). Z učenci je pripravljala glasbeno-kulturni program s prebiranjem poezije in s tem razveseljevala ostarele ljudi v bližnjih domovih za starejše. V mesecu aprilu učence povabi na Noč s knjigo, v novembru pa obišejo Knjižni sejem v Ljubljani.

Medgeneracijsko branje kot spodbujanje bralnih navad dijakov

Intergenerational Reading as the Promotion of High School Students' Reading Habits

Natalija Kovše

SŠGT Celje, Dijaški in študentski dom Celje
natalija.kovse@ssgt.si

Povzetek

Pri večini otrok želja po branju z leti upada in v srednjih šolah (predvsem v srednjih poklicnih programih) večina dijakov zaradi različnih razlogov več ne bere. Med dijaki skušamo branje spodbujati na različne načine. Izkazalo se je, da je eden izmed bralnih projektov, ki pozitivno vplivajo na spodbujanje branja, medgeneracijsko branje. V prispevku so predstavljeni načrt in izvedba aktivnosti, povezanih z medgeneracijskim branjem. Projekti vsaj za nekaj časa pri nekaterih dijakih spodbudijo zanimanje za branje in za dejavnosti, povezane z branjem. Ugotovili smo, da dijaki radi izvajajo bralne dejavnosti, v katerih imajo vlogo načrtovalca in vodje bralne dejavnosti. To nas spodbuja, da medgeneracijske bralne projekte izvajamo vsako šolsko leto.

Ključne besede: branje, dijaški dom, medgeneracijsko sodelovanje, motivacija za branje, srednja šola.

Abstract

In most children, the desire to read declines over the years and in secondary schools (especially in secondary vocational programs) most students no longer read due to various reasons. We try to encourage reading among students in numerous ways. It turned out that one of the reading projects that had a positive effect on the promotion of reading is intergenerational reading. The paper presents the plan and implementation of activities related to intergenerational reading. The projects stimulate some students' interest in reading and reading-related activities, at least for some time. We have found that students like to carry out reading activities in which they play the role of planner and leader of the reading activity. This encourages us to implement intergenerational reading projects every school year.

Key words: intergenerational reading, motivation for reading, reading, secondary schools, student dormitory.

1. Uvod

Branje je opredeljeno kot kognitivni proces dekodiranja simbolov, da pridemo do pomena oz. je aktiven proces konstruiranja pomenov besed. Glavni namen branja je razumevanje besedila, kar pomeni, da je branje miselni proces. Na žalost pri večini otrok želja po branju z leti upada in v srednjih šolah (predvsem v srednjih poklicnih programih) večina dijakov več ne bere in razlogi za to so različni. Pri pouku in v dijaškem domu dijake spodbujamo k branju književnih besedil in jih navajamo na konstruktivno preživljanje prostega časa. Slednje je še posebej pomembno v dijaškem domu. Ena izmed mnogih interesnih dejavnosti je pred leti bila tudi skupno branje. Ker za dejavnost, povezano z branjem, v dijaškem domu ni bilo zanimanja,

se je porodila zamisel o medgeneracijskem branju, pri katerem bi sodelovali domski dijaki. Kasneje smo to zamisel uporabili še pri pouku na šoli.

2. Bralne navade in bralna pismenost pri slovenskih najstnikih

Leta 2019 je Javna agencija za knjigo Republike Slovenije primerjala bralne navade v Sloveniji in na Norveškem. »Ugotovili so, da v Sloveniji posameznik v povprečju na leto prebere pet knjig (na Norveškem 15,5) in kupi dve knjigi na leto (na Norveškem deset)« (Kum, 2022, str. 86). Na podlagi ankete je Kumova februarja in marca 2022 med 250 dijaki jugovzhodne regije izvedla raziskavo o njihovih bralnih navadah. Ugotovila je, »da večina mladih sicer rada bere, ne marajo pa obveznega branja v šoli, ker se počutijo prisiljene, knjige pa so jim dolgočasne. /.../ Srednješolci so med pandemijo brali več, otežen pa jim je bil dostop do knjig. Po pandemiji so bralne navade spet upadle, saj je ogromno dijakov povedalo, da jim primanjkuje časa za branje« (Kum, 2022, str. 86). Z intenzivnostjo branja je povezana bralna pismenost.

Bralna pismenost je ključna sestavina za sporazumevanje v maternem jeziku. Razdeljena je na splošno bralno pismenost in specifično literarnobralno pismenost, ki odločilno prispeva k splošni bralni pismenosti. Bralna pismenost je temelj za razvijanje vseh ostalih pismenosti. Usvojena tehnika branja in razumevanje prebranega sta namreč temelj za posameznikovo delovanje na vseh področjih življenja. Bralno pismen posameznik je sposoben razumeti raznovrstna pisna besedila, o njih razmišljati in uporabljati njihovo vsebino v življenju (Krakar Vogel, 2020).

Mednarodna raziskava PISA (*Programme for International Student Assessment*, Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk) raziskuje pismenost med mladimi po vsem svetu. Vsakič, ko raziskavo izvedejo, je v ospredju posamezna vrsta pismenosti. Nazadnje so se na bralno pismenost osredotočili leta 2018. PISA z raziskavo ne preverja bralnih tehnik, temveč samo bralno pismenost, ki je v raziskavi opredeljena kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju besedila, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja, spretnosti in potencialov ter aktivno sodelovanje v družbi« (PISA, 2019, str. 26).

Kljub temu da večina mladostnikov danes informacije pridobiva iz virov, kot so videoposnetki in slike, besedne informacije še niso izgubile pomena. »Tudi dostopanje do vizualnih ali govornih informacij namreč zahteva vsaj nekaj branja: skorajda vsaka aplikacija vsebuje pisane besede. /.../ Bralno znanje in spretnosti bodo prav tako pomembni v še bolj digitaliziranem svetu prihodnosti, kot so danes« (PISA, 2019, str. 22). Na način branja in izmenjavo informacij (tako doma kot v službi oz. v šoli) vpliva ravno digitalizacija. Med letoma 2012 in 2018 se je čas, ki ga najstniki preživijo na spletu zunaj šole, podaljšal za več kot uro na dan. To pomeni, da so najstniki na spletu bili v povprečju tri ure na dan in 3,5 ure ob koncu tedna (tu velja omeniti, da je ta raziskava nastala pred obdobjem, ko se je pouk in z njim povezano iskanje informacij zaradi epidemije preselilo na splet, kar pomeni, da se je čas uporabe računalnikov, telefonov, aplikacij in spleta med izobraževanjem na daljavo in po njem še podaljšal). »Hkrati pa učenci redkeje berejo za zabavo in berejo manj leposlovja, revij in časopisov po lastni izbiri. Pogosteje berejo iz praktičnih razlogov in berejo več spletnih formatov, kot so klepetalniki, spletne novice ali spletne strani s praktičnimi informacijami, na primer urniki, dogodki, nasveti in recepti. Več učencev meni, da je branje »izguba časa«, in manj učencev bere zaradi užitka« (PISA, 2019, str. 23).

Bralno pismenost je PISA raziskovala tudi pred letom 2018, in sicer leta 2012 in 2009. Takrat so rezultati pokazali, da je bralna pismenost slovenskih mladostnikov nižja od povprečja držav članic v OECD. Leta 2015 se je povprečje izboljšalo. Dosežki slovenskih mladostnikov so bili tudi leta 2018, ko je v raziskavo bilo vključenih 29 milijonov otrok iz 79 držav vsega sveta, od tega 6401 dijak in dijakinja (rojeni leta 2002) iz Slovenije, nad povprečjem držav članic, čeprav so se rezultati pri bralni pismenosti v primerjavi z letom 2015 nekoliko znižali. Mladostniki so bili najuspešnejši v spretnosti iskanja informacij v besedilu, temu je sledila spretnost razumevanja besedila, najmanj uspešni pa so bili pri spretnosti vrednotenja besedila in razmišljanja o njem (PISA, 2019).

3. Branje pri pouku književnosti in v prostem času

Pri književnem pouku učenci z branjem/poslušanjem umetnostnih besedil ter z govorjenjem in pisanjem o njih razvijajo recepcijsko zmožnost. Bralni dogodek je »voden spoznavanje besedil v skupini različnih učenk in učencev; zahteva večkratno in poglobljeno branje ter pogovor o prebranem, zato pri njem ne gre za branje česarkoli, temveč za branje kakovostne književnosti, ki jo predpisujejo tudi sezname šolskega branja« (Golob, 2019, str. 3). Pomembno vlogo pri bralnem dogodku ima mentor branja, ki izbira besedilo za branje, oblikuje bralne naloge in preverja napredek učencev ter tako zelo pomembno vpliva na razvoj učenčeve pismenosti. »Mentor branja mora pri bralnem dogodku skrbeti za napredek učencev. To pomeni, da mora dobro razmisliti o besedilu, ki ga bo ponudil učencem. Če bo namreč učencem ponudil prelahko besedilo, bodo ti težje oziroma sploh ne bodo bralno napredovali« (Golob, 2019, str. 2). Bralni dogodek pri pouku in individualno (prostočasno) branje se razlikujeta na podlagi bralne motivacije ter izbire besedil in dejavnosti, kot je predstavljeno v Preglednici 1.

Preglednica 1

Razlika med bralnim dogodkom in individualnim branjem

	Bralni dogodek	Individualno branje
Bralna motivacija	zunanja (spodbujajo zunanji dejavniki, kot so na primer priznanje, pohvala, nagrada, želja ustreči odraslemu ali dobra ocena)	notranja (izhaja iz notranjih potreb in želja posameznika)
Izbor besedil	seznam besedil, ki ga pripravi mentor	učenčevi bralni interesi
Dejavnosti	osredotočenost na utemeljevanje mnenja o prebranem	osredotočenost na bralno doživetje

Vir: Golob, 2019, str. 3, 4

Kako uspešni smo kot bralci oz. kako poteka naš bralni razvoj, je odvisno od (Golob, 2019):

- okolja, ki nas obdaja (od staršev, prijateljev, skupnosti, družbenih ustanov in kulture),
- psihodinamike našega življenja,
- spreminjajoče se družbene vloge,
- vrednot, ki jih sprejemamo iz svojih družin in skupnosti,

- vrste knjig, ki jih beremo, in
- vrste bralcev, ki jih spodbujajo naše vzgojne ustanove.

Pedagoški delavci dijakom skušamo predstaviti vpliv branja na razvoj jezikovnih zmožnosti in izboljšanje tako komunikacijske sposobnosti kot sposobnosti pisanja, poslušanja in kritičnega razmišljanja. Poudarjamo, da branje nima le kratkoročnih učinkov, temveč da ima dolgoročne, ki so pomembnejši, saj branje posamezniku omogoča »uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju« (*Nacionalna strategija*, 2006, str. 6). V tekmi z uporabo zaslonkih naprav smo nemalokrat nemočni. Predvsem v srednji šoli se število aktivnih bralcev znatno zniža. Upad bralcev je še izrazitejši predvsem v srednjih poklicnih programih in v programih nižjega poklicnega izobraževanja ter poklicno-tehniškega izobraževanja. Srednješolsko branje literature pri večini dijakov tako zajema le predpisane knjige za domače branje (pa še teh knjig ne preberejo vsi dijaki) ter branje pesmi in odlomkov literarnih besedil, predpisanih z učnim načrtom, ki jih obravnavamo pri pouku. Pri pouku pri nekaterih dijakih opažamo tudi odpor do glasnega branja, saj imajo zaradi netekočega branja tremo pred sošolci. V to, da bi bralno tehniko izboljšali, najpogosteje niso pripravljeni vložiti truda (tu imamo v mislih dijake, ki nimajo učnih ali pa z zdravjem povezanih primanjkljajev in je njihova slaba tehnika branja posledica pomanjkanja vaje v branju). Tekoče branje namreč pomembno vpliva na samopodobo posameznika. »PISA opredeljuje tekočnost branja kot lahkotnost in učinkovitost pri branju in razumevanju besedila. To vključuje tudi sposobnost natančnega in samodejnega branja besed in besedila ter njihovega razčlenjevanja, oblikovanja in procesiranja v namen razumevanja splošnega pomena besedila. /.../ Tekočnost branja je dokazano povezana z bralnim razumevanjem. Učenci, ki berejo učinkovito in brez napora, manj obremenijo kognitivne procese in se lažje učijo« (*PISA*, 2019, str. 29).

V dijaškem domu ima manjša peščica dijakinj (dijaki so redkost) usvojene bralne navade. Prav tako je v dijaškem domu opazno, da knjige, predpisane za domače branje, navadno berejo gimnazijci. Nekatero dijakinje različnih izobraževalnih programov v prostem času berejo tudi t. i. lahko literaturo, dijaki poklicnih programov pa večinoma ne berejo. Po pogovoru z nekaterimi sem ugotovila, da jim zadostujejo iskanje, branje in analiza obnov na spletu (poraja se vprašanje, koliko smo za to, da za analizo domačega branja zadostuje obnova s spleta, krivi učitelji).

Da bi se branje dijakom približalo, smo tako v pouk kot v interesne dejavnosti v dijaškem domu vključili različne bralne aktivnosti.

4. Medgeneracijsko branje z dijakinjami dijaškega doma

Nacionalni mesec skupnega branja je namenjen krepitvi prepoznavanja pomena bralne pismenosti in bralne kulture ter celovitejši nacionalni skrbi za njiju. Diakinje DŠD Celje so v projektu prvič sodelovale v šolskem letu 2019/2020. Obiskal so šole in vrtec v bližini doma ter učencem prve triade oz. vrtčevskim otrokom prebrale pravljico. Aktivnost smo izvedli v zadnjem tednu Nacionalnega meseca skupnega branja, ki je vedno hkrati tudi Teden otroka – to je prvi teden v oktobru. Najprej smo idejo predstavili dijakom pri interesni dejavnosti novinarstvo. Vsem ideja o sodelovanju ni bila všeč, ker ne marajo javnega branja in nastopanja. Za sodelovanje se je na koncu odločilo le nekaj dijakinj, ki pa so k sodelovanju privabile še dijakinji, ki nista bili vključeni v ID novinarstvo. Na dejavnost smo se s sedmimi dijakinjami pripravljali od sredine septembra. Diakinje smo pri delu usmerjali in jih vzpodbujali, da same predlagajo čim več dejavnosti. Prepustili smo jim odločitev, komu bi raje brale – starejšim učencem v OŠ (druga in zadnja triada) ali mlajšim. Na koncu so se odločile, da bi raje brale

otrokom v vrtcu in učencem prve triade. Prav tako so same izbrale pravljico Svetlane Makarovič, *Pod medvedovim dežnikom*. Naša naloga pri izvedbi aktivnosti je obsegala predstavitev projekta vrtcu in osnovnim šolam. Dvema ravnateljema in eni ravnateljici smo poslali ponudbo in predlog o izvedbi aktivnosti. Za sodelovanje sta se odločila vrtec in ena osnovna šola, ki sta bila nad idejo navdušena. V vrtcu sta dijakinji obiskali eno skupino, v šoli pa šest oddelkov prve triade. Dijakinje so za učence in otroke pripravile enourno aktivnost, ki je vsebovala uvodni pogovor o prijateljstvu, branje pravljice, pogovor o pravljичnih likih in izražanje mnenja o ravnanju medveda, ki je vsem živalim v stiski dovolil, da se pred dežjem skrijejo pod njegov dežnik, in ravnanju lisice, ki nikogar ni sprejela pod svoj dežnik. Po pogovoru so učenci s tehniko origamija izdelali vogalne knjižne kazalke z motivi živali iz pravljice. Pri izdelavi kazalk so jih usmerjale dijakinje, ki so pravljice brale. Material za izdelavo kazalk je za učence in otroke priskrbel dijaški dom. V vrtcu in v vseh (razen enem) razredu smo aktivnosti izvedli v učilnici. Zaradi čudovitega jesenskega vremena se je ena izmed učiteljic odločila za branje v naravi. Dijakinji sta učence pričakali pri Drevesni hiški v Mestnem gozdu in aktivnost z učenci izvedli tam.

V naslednjem šolskem letu dejavnosti v takšni obliki, kot je opisana zgoraj, nismo izvedli oz. smo skupno branje izvedli na daljavo. V izvedbo dejavnost, ki smo jo poimenovali *Pravljіčni december*, sta bili vključeni dve dijakinji in dva dijaka, k sodelovanju na likovnem natečaju pa smo povabili osnovnošolce.

Ker je jeseni in pozimi 2020 pouk srednješolcev potekal na daljavo, je tudi skupno branje potekalo na tak način. Nacionalni mesec skupnega branja smo iz septembra prestavili v december. Dijakinja srednje vzgojiteljske šole je za vsak decembrski dan interpretativno prebrala eno slovensko narodno pravljico. Med branjem se je snemala. Pravljice je brala tudi dijakinja likovne gimnazije, ki je vsako pravljico likovno predstavila z motivom iz pravljice. Fotografijo motiva in posnetek je nato v video združil drug dijak, ki je obiskoval medijski program. Ta dijak je vsakemu posnetku dodal še besedilo z naslovom pravljice, imena sodelujočih dijakov ter uvodno in zaključno glasbo (»špico«), ki jo je skomponiral, zaigral in posnel dijak glasbenik. Tako je nastalo 31 posnetkov. Vsak dan v decembru smo na Facebook strani dijaškega doma med 19. in 20. uro objavili en posnetek. Povezavo do posnetkov smo objavili v razpisu natečaja za osnovnošolce (glej Sliko 1), ki pa ni bil tekmovalne narave.

Slika 1

Izsek iz razpisa za likovni natečaj Pravljіčni december

RAZPIS
za likovni natečaj
Pravljіčni december



ŠKOLNA ŠOLA
ZA GOSPODARSTVO IN TURIZEM CELJE
NEKOPOLITNIŠKI STROKOVNI
CENTRUM

Spoštovani učitelji in učiteljice, vabimo vas,
da svoje učence povabite na Facebook stran Dijaškega in študentskega doma Celje, kjer se lahko vsak decembrski večer preselijo v svet pravljic, in da jih vzpodbudite, da pripravijo likovne izdelke na temo pravljic, ki jih v projektu *Pravljіčni december* objavljamo na naši FB-strani <https://www.facebook.com/watch/102988264661161/797152697682973/>.

Naši dijaki izbrane slovenske ljudske pravljice posnamejo in pretvorijo v video obliko. Želimo, da bi pravljice dosegle čim več otrok in da bi pri njih prebudile radovednost, spodbudile njihovo domišljijo, utrdile zaupanje v dobro in jih pritegnile k likovnemu ustvarjanju. Prosimo vas, da svojim učencem poveste, da zanje pravljice pripravljajo le nekaj let starejši vrstniki, ki bodo veseli vsakega odziva in likovnih prispevkov.

V razpisu smo šole obvestili, da bomo s prispelimi fotografijami pripravili virtualno razstavo, pravljicam pa dali novo vizualno podlago. Ko se je natečaj zaključil, smo v zvočni posnetek združili vse pravljice, temu pa dodali ilustracije, ki so jih pripravili učenci, in tako

oblikovali nov video. Načrtovali smo, da bi ob koncu šolskega leta sodelujoče učence in mentorje povabili po simbolično darilo v DŠD Celje, ilustracije učencev pa razstavili še v fizični obliki. Do razstave v živo konec šolskega leta ni prišlo, so pa vsi sodelujoči učenci in mentorji po pošti dobili priznanja za sodelovanje in simbolično darilo. Na natečaj je prispelo 64 likovnih del osnovnošolcev iz OŠ Komenda Moste, OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica, OŠ Leona Štuklja Maribor, OŠ Preserje pri Radomljah, POŠ Kebelj in POŠ Vrtojba. Likovne izdelke smo ob koncu šolskega leta objavili pri posamezni pravljici v videu, ki je objavljen na YouTube strani našega doma. S pripravami na natečaj in z izvedbo natečaja smo tudi v času, ko smo se izobraževali na daljavo, ostali povezani.

V lanskem šolskem letu pri izvedbi Nacionalnega meseca skupnega branja nismo sodelovali, sodelovali smo pa ponovno letos. Dejavnost sta izvedli dve dijakinji v dveh razredih. Potek načrtovanja in izvedbe je bil podoben kot pred dvema letoma: dijakinji sta predlagali pravljico in vrsto dejavnosti. V Tednu otroka smo obiskali šolo. Po uvodni motivaciji, pri kateri so učenci v tišini morali pogledati, kaj se skriva v čarobni škatli, sta dijakinji prebrali pravljico *Zrcalce* (avtor Grigor Vitez). Branju je sledil pogovor o pravljici in izražanje mnenj, temu pa pantomima z gibalnimi dejavnostmi. Letošnji Nacionalni mesec skupnega branja je bil posvečen gibanju, saj se je slogan glasil: »Branje je za duha to, kar je telovadba za telo« (kar pomeni, da sta branje in telovadba/gibanje povezana). Po pravljici sta dijakinji učencu prostovoljcu na uho zašepetali določeno žival in učenec je moral oponašati njeno gibanje oz. premikanje. Ko so sošolci ugotovili, katero žival oponaša, so tudi sami z gibanjem po učilnici oponašali njeno premikanje.

5. Medgeneracijsko branje v šoli

V tem šolskem letu smo v Nacionalnem mesecu skupnega branja v 1. letnik nižjega poklicnega izobraževanja (NPI) povabili dijakinji 4. letnika programa SSI, ki sta dijakom brali kratke zgodbe iz zbirke *Kurja juhica za najstniško dušo II*. Dijakinji sta dijakom prebrali zgodbe o odraščanju in z njim povezanimi pomembnimi življenjskimi prelomnicami, kot so prva ljubezen, nesrečna ljubezen, odnosi z družino in prijatelji ... Zgodbe so primerne za dijake programa NPI, ker niso dolge in ne zahtevajo dolgega vzdrževanja koncentracije, prav tako pa so zanimive in blizu življenju mladostnikov. Po vsakem branju je sledila kratka diskusija, v kateri so dijaki predstavili svoje mnenje o izbrani temi.

Najpogostejši izgovor, zakaj posamezen dijak knjige za domače branje ni prebral, je, da knjiga v knjižnici ni dostopna. No, za *Mislice* to ni veljalo, ker je zaloga knjig v knjižnicah bogata, prav tako pa je zbirka v celoti dostopna tudi na spletu. V 1. letniku SPI smo v šolskem letu 2021/22 za domače branje brali knjigo Ferija Lainščka, *Mislice*. V zbirki je objavljenih 10 pravljič, ki vsebinsko sicer niso povezane, a imajo skupno to, da so postavljene v isto okolje, predstavljajo posameznike in se navadno končajo s srečnim koncem. Ker za razumevanje niso zahtevne, hkrati pa niso klasične pravljice in niso prelahke, smo se odločili, da jih dijakom ponudimo za domače branje. Knjige dijaki niso prebrali doma, temveč smo jo v Nacionalnem mesecu skupnega branja začeli skupaj brati kot uvod v vsako uro pouka. Vsako uro slovenščine smo začeli z glasnim branjem posamezne pravljice. Nobene pravljice nismo na mah prebrali v celoti – vsako smo brali več dni po delih. Kot je za metodo dolgega branja značilno, so termini branja bili redni, dijaki pa so vedeli, kdaj bodo na vrsti za glasno interpretativno branje. Na branje so se tako lahko pripravili. Pred vsakim branjem smo se spomnili preteklega branja in skušali obnoviti, kaj se je že zgodilo. Ko smo z branjem zaključili (to se je zgodilo, ko je pouk ponovno potekal na daljavo), je ena dijakinja predstavila še Ferija Lainščka, kasneje pa so dijaki eden drugemu zastavljali vprašanja, s katerimi smo povzeli vsebino in značilnosti prebranih pravljič. Na koncu so se dijaki preizkusili še v kvizu. Ta način izvedbe domačega branja je dijakom bil všeč.

Isto šolsko leto smo v 1. letniku srednjega strokovnega izobraževanja Nacionalni mesec skupnega branja obeležili z branjem odlomkov iz najljubše knjige dijakov. Dijaki so vedeli, kdaj bodo na vrsti za branje in predstavitev svoje knjige, zato so se na dogodek lahko pripravili. Izbrali so lahko poljubno knjigo in prebrali odlomek, ki jih je najbolj nagovoril oz. je po njihovem mnenju za vsebino bil najbolj reprezentativen. Ker smo do začetka skupnega branja že spoznali osnovne literarno-teoretične pojme, so dijaki svojo knjigo opredelili še literarno(z)vrstno in na kratko predstavili značilnosti posamezne literarne vrste/zvrsti. Prav tako so v *škatlo za lep dan* prispevali vsak vsaj po eno misel iz knjige. Besedila, ki so jih dijaki izbirali, so bila raznovrstna: od pravljic, do pesmi iz pesniških zbirk in kriminalnih, ljubezenskih, pustolovskih, znanstveno fantastičnih ... romanov, kratkih zgodb; eden izmed dijakov je prinesel strip v angleščini, drugi pa zbirko aforizmov. Ugotovili smo še, da je najstarejša knjiga, ki smo jo pri tej aktivnosti imeli pri pouku, bila zbirka pravljic, ki je izšla leta 1973 in so jo v svojem otroštvu brali starši dijaka, ki je knjigo prinesel v šolo. Te aktivnosti so trajale dlje kot Nacionalni mesec skupnega branja, ker smo slovenščino imeli samo dvakrat na teden. Zaradi tega smo razredno branje zaključili, ko je pouk potekal na daljavo. Ena izmed dijakinj je zbrala fotografije naslovnice vsake knjige in misli, ki so jih prispevali dijaki, ter ob novem letu sošolcem posredovala video s fotografijami in mislimi iz knjig. Če pouk ne bi potekal na daljavo, bi razstavo knjig in izbranih misli pripravili v šoli v Tednu pisanja z roko, saj so dijaki izbrane misli na papir morali napisati z roko.

V tem šolskem letu smo drugo leto zapored izvedli delavnico peke kruha za vrtčevske otroke. Poimenovali smo jo *Po kruhu diši*. Lansko šolsko leto smo se za akcijo odločili, ker je Slovenija leta 2021 bila Evropska gastronomska regija, Dnevi evropske kulturne dediščine in Teden kulturne dediščine 2021 pa so bili posvečen slovenski kulinariki. Tudi to aktivnost smo tako lani kot letos izvedli v Tednu otroka. Otroke najstarejše skupine iz bližnjega vrtca smo povabili v šolo. Zanje so dijaki pri praktičnem pouku kuharstva pod mentorstvom učiteljice kuhanja pripravili delavnico peke kruha, pri kateri so spoznali sestavine za peko kruha, postopek priprave testa, postopek mletja žita, sami pa so se preizkusili v oblikovanju štručk in hlebčkov. Medtem ko je testo vzhajalo in se kasneje peklo, so jim dijaki predstavili še mletje žita v namiznem električnem mlinu – tako so otroci z izkustvenim učenjem spoznali, kako iz zrnja nastane moka. Med peko so otroci prisluhnili in si ogledali še PPT-predstavitve, v kateri sta dijakinji pokazali in povedali, kako iz zrnja na njivi zraste žito, kaj z njim naredijo kmetje in mlinarji, pokazali sta jim krušno peč in mline na vodo, moderno (s kombajnom) in tradicionalno (s srpom) žetev, na koncu pa sta jim še prebrali pravljico *Od kod si, kruhek?* (avtor Tomaž Lapajne Dekleva). Po branju sta se dijakinji z otroci pogovarjali o vsebini knjige, v kateri je prikazana pot priprave kruha. Po pogovoru so otroci lahko poizkusili kruh, ki so ga pred njihovim prihodom spekli dijaki, maslo, med, domači sok in sončnico (pecivo iz krušnega testa v obliki sončnice), ki je niso rezali, temveč samo trgali z rokami. Po pogostitvi so dijaki otroke razveselili še s pečenim kruhom, ki so ga otroci oblikovali sami. Svoj kruh so otroci odnesli v vrtec oz. domov. Že drugo leto zapored smo z izvedbo delavnice zadovoljni. Dijakom je všeč, da nastopajo kot mentorji, ki lahko radovednim malčkom pokažejo svoje znanje, in jih v svojem prostoru – šolskih kuhinjah – usmerjajo in vzpodbujajo, da sami gnetejo testo in ga oblikujejo.

Vsi projekti pa niso tako uspešni kot zgoraj predstavljeni. Že tretje leto zapored smo tudi letošnje šolsko leto želeli dijake privabiti k branju literature z ekovsebino. Na Ekošoli je vsako leto razpisan projekt Ekobranje za ekoživljenje. Nabor knjig je pester, poučen in zanimiv, a ni všeč ne dijakom iz dijaškega doma kot ne dijakom iz šole. Čeprav smo uspešni pri drugih ekošolskih projektih, še do zdaj v tem bralnem projektu nismo sodelovali, saj dijaki (po njihovih besedah) nimajo volje, interesa in časa za branje tovrstnih knjig.

6. Zaključek

V prispevku so najprej predstavljene zadnje ugotovitve mednarodne raziskave pismenosti PISA, ki je lahko učiteljem kažipot za odločitev o tem, koliko časa bodo posvečali krepitvi posamezne vrste pismenosti. Izmed vseh pismenosti je bralna pismenost tista, ki je temelj za vse druge. Ker mladi zaradi vplivov ekranskih vsebin (pri katerih se kadri oz. scene menjajo po nekaj sekundah in ki jih lahko takoj preskočijo v primeru, da jim vsebina ne ustreza) težko vzdržujejo koncentracijo za branje daljših in zahtevnejših besedil, se upravičeno lahko vznemirjamo ob dejstvu, da zmeraj manj mladih (redno) bere zaradi notranje motivacije. Pomanjkanje motiviranosti za branje ima dolgoročno negativne posledice, a mladi o tem ne razmišljajo. Na žalost se pomena branja, ki ustvarja kompleksno mrežo ukazov v različnih predelih možganov in posledično hkrati aktivira različne možganske dele ter se z vsakim nadaljnjim branjem še krepi, ne zavedajo vsi, pa čeprav je branje najpomembnejša večšina, potrebna za kakovostno izobraževanje, pa tudi za življenje. Zato je naloga vzgojno-izobraževalnih ustanov, da branje (po možnosti papirnatih) knjig približajo vsakemu učencu in dijaku.

Tako v dijaškem domu kot pri pouku v šoli se trudimo pri dijakih vzbuditi pozitiven odnos do branja in književnosti. Zavedamo se, da je nekaj ur, ki so po učnem načrtu namenjene obravnavi književnih del, premalo za tisto pravo literarno-estetsko doživetje, ki ga bralec nujno potrebuje, da vztraja pri branju. Upamo, da z izvedbo omenjenih aktivnosti in projektov vsaj pri nekaterih dijakih (in vsaj za nekaj časa) vzpodbudimo tisto zunanjo motivacijo oz. navdušenje za branje. Zagotovo k temu pripomore to, da dijaki lahko zamenjajo učno okolje in se prelevijo v tistega, ki mlajšim od sebe predstavlja novo vsebino in je izvajalec aktivnosti, povezanih z branjem. V primerih, predstavljenih kot dobra praksa, v takšnem medgeneracijskem sodelovanju uživajo tudi mlajši otroci, saj vsaka izvedba aktivnosti z zunanjimi izvajalci pomeni popestritev pouka. S tem, ko dijaki berejo drugim, najverjetneje tudi druge navdušujejo za branje.

7. Viri

- Golob, J. (2019): *Metoda dolgega branja književnih besedil v podaljšanem bivanju* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Krakar Vogel, B. (2020): *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kum, E. (2022). Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19. V A. Žbogar (ur.), *58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (str. 86–92). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.
- Nacionalna strategija*. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Ljubljana. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/Nacionalna-strategija-za-razvoj-pismenosti_2006.pdf
- PISA. (2019): PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Kovše je profesorica slovenskega jezika in književnosti. Na srednji šoli poučuje slovenščino, v dijaškem domu pa kot vzgojiteljica načrtuje in z raznolikimi aktivnostmi izvaja vzgojno-izobraževalni proces.

Spremljanje branja učencev drugega razreda osnovne šole s pomočjo preizkusa, ki temelji na kurikulumu

Monitoring the Reading of Second Grade Elementary School Students Using a Curriculum-Based Assessment

Aleksandra Fleischmann

Osnovna šola Spodnja Šiška
aleksandra.fleischmann@guest.arnes.si

Povzetek

Branje je večšina, ki tekom šolanja pomembno vpliva na učno uspešnost učencev in je hkrati ena izmed ključnih spretnosti za kakovostno življenje vsakega izmed nas. Učenci se v času začetnega branja med seboj opazno razlikujejo po bralnih zmožnostih. Če želimo pravočasno pridobiti vpogled v učenčevo tehniko branja in v to, kako tekoče učenec bere, da lahko temu primerno prilagodimo naše poučevanje, se lahko odločimo za uporabo preizkusa tekočnosti branja besed, ki temelji na kurikulumu. V prispevku je predstavljen primer celoletnega spremljanja branja učencev drugega razreda osnovne šole, saj je to čas, ko se poučevanju večine branja nameni nekoliko več pozornosti. Ob zbiranju podatkov tako lahko hitro opazimo, ali učenci drugega razreda pri branju napredujejo ter hkrati ugotovimo, ali je naše poučevanje ustrezno. Pravočasno lahko odkrijemo učence s težavami na področju branja, za njih uvedemo primerne intervencije ter tako zmanjšamo razkorak med različno veščimi bralci v razredu. Merljivi podatki o branju učencev nam omogočajo učinkovito komunikacijo s starši in priložnost za sodelovalno poučevanje učiteljev in specialnih pedagogov, ki se ukvarjajo s poučevanjem začetnega branja.

Ključne besede: branje v drugem razredu osnovne šole, merjenje, ki temelji na kurikulumu, prilagajanje poučevanja branja, spremljanje napredka pri branju, tekočnost branja besed.

Abstract

Reading is a skill that has a significant impact on students' learning performance and enables a quality life for each of us. When students begin to read, they differ noticeably in terms of their reading abilities. We can use a curriculum-based assessment of oral reading fluency to assess both reading speed and reading accuracy. The article presents an example of a year-long monitoring of the reading of second grade elementary school students because this is the time when a little more attention is paid to teaching the skill of reading. Curriculum-based assessments are sensitive to short-term progress and allow teachers to gather timely information about student progress. They can use this data to learn about the successes and appropriateness of their instructional practices and adjust them as necessary. Teachers can also identify students with poorer reading performance in time and design additional reading activities for them. The information collected can also be used to facilitate communication with other teachers and the parents of the students involved and also provide an opportunity for collaborative teaching of teachers and special educators.

Keywords: appropriateness of instructional practices, curriculum-based assessment, monitoring the reading, oral reading fluency, reading of second grade elementary school students.

1. Uvod

Cilj vsakega učitelja, ki se z učenci sreča v obdobju začetnega opismenjevanja, je približati branje učencem ter jim omogočiti, da omenjeno zmožnost kar se da dobro usvojijo. V drugem razredu osnovne šole se v skupini enako starih otrok pogosto pojavi opazen razkorak v tehniki branja učencev, kar je za učitelje zagotovo svojevrsten izziv pri poučevanju. Nekateri učenci še ne zmorejo povezati vseh črk z glasovi in besede glaskovati, drugi povezujejo glasove v zloge in zloge v besede, posamezniki pa že berejo tekoče in besede prepoznajo le s pogledom. Tehniko branja lahko urimo in izboljšamo le z vajo. Če želimo optimalno razviti potenciale vsakega posameznega učenca, je pomembno, da učenčev napredek pri branju redno spremljamo. Le tako bomo lahko naše poučevanje ustrezno prilagodili posamezniku in s tem morda zmanjšali razkorak med različno veščimi bralci v razredu. Za preverjanje in spremljanje branja vseh učencev v razredu lahko uporabimo preizkus tekočnosti branja besed, ki temelji na kurikulumu. S preizkusom tekočnosti branja besed lahko preverjamo branje učencev od začetka pa do sredine, oziroma do konca drugega razreda. Omenjeni način spremljanja branja učencev se je v šolski praksi izkazal za učinkovito orodje v procesu poučevanja branja, kar bomo predstavili v nadaljevanju prispevka.

2. Spremljanje branja učencev drugega razreda

2.1 Pojem tekočnosti branja in merjenje, ki temelji na kurikulumu

Učitelji in specialni pedagogi ugotavljamo, da so med učenci ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja pomembna odstopanja glede na to, na kateri stopnji branja se posamezni učenec nahaja. Učenci, ki berejo počasi in zatikajoče, v veliki večini nimajo motivacije za branje, zato vseskozi zaostajajo za učenci, ki berejo tekoče, izrazno in imajo bistveno višjo motivacijo za branje tako v šoli, kot tudi doma. »Tekočnost branja je zmožnost natančnega in hitrega branja z ustrezno izraznostjo (*tonom, poudarki, glasnostjo, naglasom*), kar vse omogoča bralno razumevanje... Bralci, ki tekoče berejo, prebrano bolje razumejo, ker informacije obdelujejo hitreje in ne porabijo veliko svoje miselne energije za dekodiranje. Ko beremo povsem tekoče, dekodiramo skoraj samodejno in vso pozornost namenimo vsebini prebranega.« (Jurišić, 2016, str.11).

Pri svojem delu se specialni pedagogi pogosto soočamo s komentarji, naj z bolj usmerjenimi in individualiziranimi pristopi pri učenju branja počakamo do konca prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, saj naj bi tako posameznikom omogočili dovolj časa, da »dozorijo«. Glede na učni načrt, v katerem je navedeno, da "Učenec oz. učenka... do zaključka 2. razreda usvoji tehniko branja kratkih besedil, napisanih s tiskanimi in pisanimi črkami, ob zaključku 3. razreda pa tekoče bere svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, napisana s tiskanimi in pisanimi črkami..." (Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt, 2018, str. 48), je zagotovo bolje, da s poučevanjem in spremljanjem branja ne odlašamo.

Opisane izkušnje iz prakse potrjujejo, da je s poučevanjem branja dobro pričeti takoj, ko učenec prepozna posamezne črke ter jih pretvori v glasove. Naš cilj je, da bo učenec besede sčasoma dekodiral brez posebnega napora in da bo prebrano tudi razumel. In prav v drugem razredu je čas, da več pozornosti namenimo procesu dekodiranja. Pozornosti pa ne smemo nameniti zgolj poučevanju, temveč tudi spremljanju branja učencev. Da bi pridobili vpogled v učenčevo tehniko branja in to, kako tekoče bere besede, lahko uporabimo preizkus tekočnosti branja besed.

To je eden izmed preizkusov, ki temeljijo na kurikulumu (ang. CBM – Curriculum Based Measurement). Merjenje, ki temelji na kurikulumu, lahko uporabimo kot orodje za identifikacijo in klasifikacijo težav, načrtovanje pomoči ali oblikovanje ustreznega programa pomoči ter za spremljanje napredovanja učenca (Cohen in Spencimer, 2007, v Magajna, 2011). Omenjeni preizkusi merijo učenčevo funkcioniranje na področju usvajanja osnovnih učnih spretnosti (branje, pisanje, računanje). So zanesljivi, kratki (nekaj minutni), enostavni in primerni za pogosto uporabo. Rezultate pridobimo z opazovanjem učenčevega izvajanja spretnosti. Ker so navodila za pripravo in izvedbo preizkusov poenotena, rezultati učitelju omogočajo, da spremlja napredek učenca in ga primerja z vrstniki v razredu (Wright, 1992 in Deno, 2003b, v Košir, 2016).

2.2 Vpeljava preizkusa tekočnosti branja besed v šolsko prakso

Na Osnovni šoli Spodnja Šiška smo se odločili, da bomo napredek učencev drugega razreda pri branju, skozi celotno šolsko leto, spremljali z merjenjem. Naš cilj (sedaj že drugo šolsko leto) je, da čim prej odkrijemo učence z morebitnimi težavami na področju branja, za njih pripravimo načrt podpore v okviru petstopenjskega modela pomoči otrokom z učnimi težavami (Magajna idr., 2008) in hkrati merimo njihov napredek na področju začetnega branja.

2.3 Izvedba preizkusa tekočnosti branja besed ob začetku šolskega leta

Ob začetku šolskega leta s preizkusom tekočnosti branja besed avtoric Bučar in Fleischmann (2021) ocenimo, kakšno je začetno stanje branja vseh učencev drugega razreda. Preizkus je prirejen po avtorjih Fuchs L. S. in Fuchs D. (2011), pripravimo in izvedemo pa ga po navodilih, ki jih Bučar in Fleischmann (2021) natančno opišeta v gradivu Preizkus tekočnosti branja besed z že pripravljenimi seznanji besed (glej Sliko 1). Učence posameznega oddelka drugega razreda vedno preverimo v roku enega tedna, saj le tako lahko njihove dosežke na preizkusu primerjamo med seboj. Po opravljenem preizkusu za vsakega sodelujočega učenca pripravimo kratko poročilo o njegovem branju, ki ne vsebuje le podatka o številu pravilno prebranih besed v minuti, temveč tudi opažanja o sami tehniki branja ter priporočila za delo, ki so namenjena tako učiteljem, kot tudi staršem.

Slika 1

Izvedba preizkusa tekočnosti branja besed



S Slike 1 je razvidno, da preizkus tekočnosti branja besed vedno izvajamo individualno z učencem. Po opravljenem preizkusu napišemo poročilo o dosežku posameznega učenca, ki ga lahko primerjamo le z dosežki ostalih učencev istega oddelka.

Opazamo, da je na začetku drugega razreda med učenci celotne generacije, kot tudi med učenci istega oddelka, opazen velik razkorak v tekočnosti branja besed. Posamezniki še ne berejo in besede le črkujejo, spet drugi pa v minuti (ali manj) glasnega branja tekoče preberejo vseh 50 besed na seznamu preizkusa. Glede na zbrane podatke lahko načrtujemo in prilagodimo bralni pouk. Odličnim bralcem v razredu ponudimo zahtevnejše gradivo. Učence, ki še ne berejo in tiste, ki na preizkusu preberejo le nekaj besed in niso usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami, pa povabimo v bralno skupinico. Omenjeni učenci enkrat tedensko obišejo bralno skupinico, kjer skupaj s specialno pedagoginjo izvajajo vaje za učenje začetnega branja. Skupinice so majhne, dejavnosti pa individualizirane, kar omogoča kakovostno delo s posamezniki (glej Sliko 2). Ker je za uspešno učenje branja ključna rutina vsakodnevnega branja, razredničarka in specialna pedagoginja vključene učence sodelovalno poučujeta (glej Preglednico 1). To pomeni, da se učenci z omenjenimi vajami srečujejo vsakodnevno, saj jih razredničarka vpelje v redni pouk. Glede na kontinuum pomoči učencem s težavami (Magajna idr., 2008) pomoč pri učenju branja nudita razredničarka, v okviru rednega in dopolnilnega pouka (prva stopnja pomoči), ter specialna pedagoginja z dodatno skupinsko oziroma individualno pomočjo v okviru bralne skupinice (druga in tretja stopnja pomoči).

Slika 2

Dejavnosti na bralni skupinici



Kot je razvidno s Slike 2, je v bralni skupinici le nekaj učencev, kar omogoča individualiziran pristop pri učenju branja.

Preglednica 1

Tedenski urnik branja

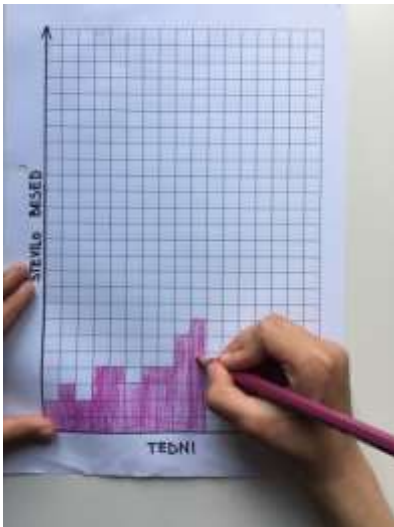
<i>ponedeljek</i>	<i>torek</i>	<i>sreda</i>	<i>četrtek</i>	<i>petek</i>
<i>BRALNA SKUPINICA 45 minut</i>	10 minut bralnih vaj v okviru rednega pouka	10 minut bralnih vaj v okviru rednega pouka	10 minut bralnih vaj v okviru rednega pouka	10 minut bralnih vaj v okviru rednega pouka
<i>pomoč specialne pedagoginje</i>	<i>pomoč razredničarke</i>	<i>pomoč razredničarke</i>	<i>pomoč razredničarke</i>	<i>pomoč razredničarke</i>

Preglednica 1 prikazuje sodelovalno poučevanje specialne pedagoginje in razredničarke, ki v pouk vpeljeta rutino vsakodnevnega branja.

Wright (1992) navaja, da je merjenje, ki temelji na kurikulumu, občutljivo na kratkoročni napredek. Z zbiranjem podatkov tako lahko ugotovimo, ali naše poučevanje deluje, ali pa ga je potrebno spremeniti. Ker vsebinsko različne, vendar glede na obseg in težavnost primerljive sezname besed pripravimo sami po navodilih, opisanih v preizkusu, lahko napredek učencev, vključenih v bralno skupinico, pogosteje spremljamo (npr. na vsakih 14 dni). Ugotovitev ne predstavimo le učiteljem in staršem, temveč na primeren način (grafično) tudi učencem (glej Sliko 3).

Slika 3

Merjenje bralnega napredka učenke po tednih



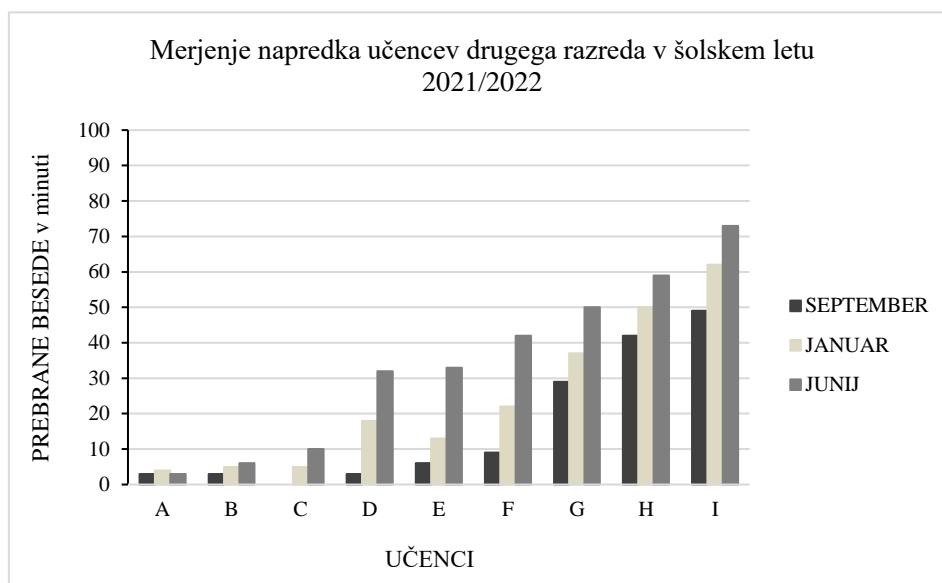
Slika 3 prikazuje učenko, ki tedensko spremlja število prebranih besed z barvanjem kvadratkov. Učenka vidi lasten napredek pri branju, kar vpliva na večjo motivacijo za branje.

2.4 Izvedba preizkusa tekočnosti branja besed ob polletju

Ob polletju, torej meseca januarja, ponovno ocenimo branje vseh učencev drugega razreda. Napredek posameznega učenca opišemo v kratkem poročilu ter ga predstavimo učiteljem in staršem. Opažamo, da učenci, ki se meseca septembra sicer prvič srečajo z učenjem branja, vendar pa ustrezno tehniko branja hitro usvojijo, glede na začetek šolskega leta, opazno napredujejo v številu pravilno prebranih besed (glej Sliko 4). Pri njih pogosto spremljanje napredka ni več potrebno. Učencem, pri katerih bralnega napredka ni, oziroma je ta neznaten, moramo več pozornosti nameniti odkrivanju vzrokov za takšno stanje (pomanjkanje vaje, učne težave...). Njihov napredek še vedno pogosteje spremljamo (vsakih nekaj tednov). Ponovna ocena branja vseh učencev je hkrati priložnost, da v bralno skupinico povabimo tudi ostale učence posameznega oddelka, v kolikor menimo, da pri branju potrebujejo še dodatno spodbudo in njihov napredek ni tolikšen, kot bi ga pričakovali. Pri učencih, ki že ob začetku šolskega leta preberejo več kot 50 besed v minuti, je ob polletju, poleg preizkusa tekočnosti branja besed, smiselno uporabiti tudi zahtevnejši preizkus, ki preverja tekočnost branja odlomka (Jurišić, 2016). Rezultati, ki jih pridobimo na preizkusu tekočnosti branja odlomka, niso primerljivi z rezultati preizkusa tekočnosti branja besed.

Slika 4

Merjenje napredka učencev drugega razreda



S Slike 4 je razvidno, koliko besed so v septembru, januarju in juniju (šolsko leto 2021/2022) v minuti prebrali:

- učenci s težavami na področju začetnega branja (učenci A, B, C),
- bralci začetniki (učenci D, E, F),
- učenci, ki so imeli septembra že usvojeno tehniko branja (učenci G, H, I).

2.5 Izvedba preizkusa tekočnosti branja besed ob koncu šolskega leta

Ob koncu šolskega leta še zadnjič uporabimo preizkus tekočnosti branja besed pri vseh učencih drugega razreda. V zaključnem poročilu tako lahko predlagamo spremljanje določenih učencev v naslednjem šolskem letu. Za učence, pri katerih pričakovanega napredka, kljub vaji, še vedno ni, je zagotovo potrebna bolj podrobna diagnostična ocena, ne samo branja, temveč tudi ostalih področij in razmislek o intenzivnejši pomoči, ki jo učenec prejme v okviru četrtega in petega koraka že omenjenega petstopenjskega modela pomoči, torej z usmeritvijo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Magajna idr., 2008). Tako kot ob polletju, lahko tudi ob koncu šolskega leta za učence, ki preberejo več kot 50 besed v minuti, dodatno uporabimo še preizkus, ki preverja tekočnost branja odlomka.

3. Zaključek

S preizkusom tekočnosti branja besed pridobimo podatke o številu pravilno prebranih besed v minuti glasnega branja, vendar pa samo zbiranje podatkov ne sme biti naš končni cilj. Je le način, da pravočasno odkrijemo učence, ki pri branju potrebujejo več spodbude ter jim v procesu poučevanja začetnega branja nudimo strukturirano podporo. Hkrati nam preizkus omogoča, da odkrijemo tudi odlične bralce, ki pri pouku zagotovo potrebujejo dodatne bralne izzive. Ker v slovenskem šolskem prostoru zaenkrat obstajajo le preliminarne norme, ki jih je objavila Koširjeva (2016), moramo podatke, ki jih pridobimo na preizkusu tekočnosti branja besed, interpretirati previdno in odgovorno. Rezultatov učencev z omenjenimi preliminarnimi normami ne smemo le enostavno primerjati, saj so preliminarne norme oblikovane na podlagi preizkusa tekočnosti branja odlomka. Rezultat, ki ga pridobimo s pomočjo preizkusa tekočnosti branja besed, uporabimo pri spremljanju bralnega napredka posameznega učenca, ki ga lahko

primerjamo le z rezultati učencev istega oddelka. Učiteljem in staršem učencev tako podamo konkretno, merljivo in bolj razumljivo informacijo o otrokovem branju, saj učenčev napredek tako ni le subjektivna presoja učitelja. Opisan primer dobre prakse je priložnost in hkrati tudi izhodišče za nadaljnje raziskovanje zgoraj omenjenih preizkusov v slovenskem prostoru.

4. Viri

- Bučar, K. in Fleischmann, A. (2021). *Preizkus tekočnosti branja besed z že pripravljenimi seznamami besed*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana. <https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/preizkus-tekocnosti-branja-besed-z-ze-pripravljenimi-seznamami-besed/>
- Fuchs, L. S. in Fuchs, D. (2011). *Using CBM for Progress Monitoring in Reading*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519252.pdf>
- Jurišić, B. D. (2016). *Tekočnost branja – merjenje in spremljanje*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca Ljubljana. <https://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-tekocnost-branja-merjenje-in-spremljanje/>
- Košir, J. (2016). *Formativni preizkus tekočnosti branja v petstopenjskem modelu pomoči za učence z učnimi težavami* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3862/1/01_Koncna_MagistrskoDelo_JanjaKosir.pdf
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf
- Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovna izhodišča in pristopi. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. (str. 10-26). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1482/1/2Prepoznavanje.pdf>
- Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt* (posodobljena izdaja). (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovnasola/Ucninacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Wright, J. (1992). *Curriculum-Based Measurement: A manual for teachers*. Syracuse (NY) City Schools. <http://www.jimwrightonline.com/pdfdocs/cbaManual.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Aleksandra Fleischmann je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, ki je 10 let opravljala delo mobilne specialne pedagoginje. Pred kratkim se je zaposlila na osnovni šoli kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Ker je njeno delo izredno dinamično, odgovorno in hkrati zahteva kompleksno znanje, vseskozi išče priložnosti za obogatitev svojih znanj preko projektov, izobraževanj, seminarjev in delavnic. Rada ima strokovne izzive in uživa v timskem poučevanju ter sodelovanju z učitelji in starši učencev. Trudi se, da čim več novih spoznanj prenese v vsakdanje delo. Zadnjih nekaj let več pozornosti namenja veščini branja ter vpeljava merjenja, ki temelji na kurikulumu, v šolsko prakso.

Metoda lahkega branja in njena uporaba v pedagoškem procesu posebnega programa vzgoje in izobraževanja

The Easy-to-read Method and its Application in the Special Education Teaching Process

Živa Jakšič Ivačič

Center Janeza Levca Ljubljana
ziva.jaksicivacic@centerjanezalevca.si

Povzetek

Lahko branje je metoda, ki je svoje mesto v Sloveniji na začetku našla predvsem pri populaciji odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju. Rezultat metode, torej lahko berljive in razumljive informacije, pa so potrebne tudi na drugih področjih in za druge skupine ljudi, še posebej v pedagoškem procesu, v katerega se vključujejo otroci z motnjami v duševnem razvoju. V prispevku navajamo definicije lahkega branja, ki so nastale v slovenskem prostoru v zadnjih desetih letih ter dodajamo svoj poizkus definiranja metode. V nadaljevanju umestimo smiselnost uporabe lahkega branja v področje vzgoje in izobraževanja, specifično v prenovljen posebni program, v katerem se šolajo otroci in mladostniki z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Navajamo predloge uporabe metode pri pedagoškem delu glede na (učne) cilje posebnega programa z nekaterimi konkretnimi prikazi.

Ključne besede: Definicija, dostopnost, lahko branje, motnje v duševnem razvoju, posebni program vzgoje in izobraževanja.

Abstract

Easy-to-read is a method that initially found its place in Slovenia mainly in the population of adults with intellectual disabilities. However, the result of the method, i.e. easily readable and comprehensible information, is also needed in other fields and for other groups of people, especially in the pedagogical process involving children with intellectual disabilities. In this paper, we list the definitions of easy reading that have emerged in the Slovenian context over the last ten years and add our own attempt at defining the method. In the following, we discuss the feasibility of applying easy-to-read method in the field of education, specifically in the reformed special programme for children with moderate, severe and profound intellectual disabilities. We give suggestions on how to use the method in pedagogical work in relation to the (learning) objectives of the special programme, with some concrete examples.

Keywords: Accessibility, definition, easy-to-read, intellectual disabilities, special education.

1. Uvod

Konvencija ZN o pravicah invalidov (2008) navaja dostopnost, še posebej dostopnost informacij, kot pomembno pravico invalidov, saj jim omogoča neodvisno življenje in polno sodelovanje na vseh področjih življenja. Demokratična pravica je, da imajo vsi ljudje dostop do kulture, literature in informacij v njim razumljivi obliki, saj jim dostop do tega veča kakovost življenja, samozavest in omogoča širši pogled na svet. S pomočjo informacij lahko ljudje delijo svoje ideje, misli in izkušnje ter posledično osebno rastejo (Jakšič Ivačič, Kadunc, Mlakar in Schmid, 2018). Medtem ko je pravica do uporabe znakovnega jezika zapisana v Ustavo

Republike Slovenije (62. a člen), lahko branje še vedno išče svoj prostor tako v javnem življenju kot tudi v vzgoji in izobraževanju.

2. Lahko branje

Eden izmed prvih in najpogosteje uporabljenih dokumentov o lahkem branju so smernice za pripravo gradiv v lahkem branju (*Guidelines for easy-to-read materials*), ki so jih Nomura, Nielsen in Tronbacke pripravili s knjižnično sekcijo IFLA (2010). V dokumentu so opozorili, da *obstajata dve nekoliko različni opredelitvi izraza lahko branje. "Prva se nanaša na jezikovno prilagoditev besedila, zaradi katere je besedilo sicer lažje za branje kot povprečno besedilo, vendar pa ne olajša razumevanja. Druga opredelitev pa pomeni prilagoditev, ki olajša tako branje kot razumevanje besedila. Cilj lahko berljivih besedil je predstaviti jasne in razumljive informacije, prilagojene za različne starostne skupine. Da bi dosegli tak izdelek, mora pisec/založnik upoštevati vsebino, jezik, ilustracije in tudi grafično podobo informacije."*

Definicija, ki so jo izoblikovali Nomura idr. (2010), kot tudi sam dokument je za slovenski prostor izrednega pomena, saj sta služila kot podlaga za razvoj metode lahkega branja v Sloveniji. Tako, na primer, Rot (2016) lahko branje definira kot *"lahko čitljive in razumljive informacije, ki so razumljive, dostopne, jasne in nedvoumne."* Strokovnjaki iz CUDV Črna na Koroškem so v brošuri *Kaj je lahko branje?* (b. d.) le-to definirali širše *»Lahko branje so besedila napisana na tak način, da jih razumemo vsi. Razumejo jih tudi ljudje, ki težko berejo in razumejo navadna besedila. Lahko branje je dobro za vse ljudi. Posebej ga potrebujejo ljudje z motnjami v duševnem razvoju, ljudje po poškodbi glave, nekateri starejši ljudje, priseljenci in še veliko podobnih skupin ljudi. Lahko branje je napisano, lahko je v slikah, posneto v obliki zvoka ali videa. Lahko branje je potreba. Lahko branje je pravica. Vsi imamo pravico do informacij.«* Haramija in Knapp (2019) sta lahko branje v sklopu projekta *Lahko je brati* obravnavali v kontekstu problematike bralne pismenosti in od tod tudi njuno širše pojasnilo lahkega branja: *»Lahko branje je proces in metoda komunikacije, ki naj bi pospeševala razvoj pismenosti ter socialno in psihološko vključevanje osebe s težavami branja in pisanja v okolje. Komunikacija je prirejena tako, da se določeno vsebino sporoča na berljiv in razumljiv način. Besedila so pripravljena v seriji postopkov po posebnih tehničnih/vsebinskih in oblikovnih zakonitostih in določenih merilih. Usmerjena so v sporočanje informacij osebam, prikrajšanim na področju bralne pismenosti, na njim berljiv, čitljiv in razumljiv način. Cilj metode in procesa je, da je informacija lahko berljiva ter razumljiva in tudi dostopna ter uporabna. Lahko branje so avtorska ali prirejena besedila in zapisi, kot so besede, simboli, ilustracije ter avdio in video zapisi. Lahko branje je odvisno od več dejavnikov, pri čemer ne gre le za prirejanje že obstoječih informacij, temveč tudi za tvorjenje informacij v lažje berljivi in razumljivi obliki.«*

V preglednici 1 prikazane obstoječe definicije kažejo, kako težko je na prvi pogled sicer preprosto metodo lahkega branja definirati, saj se ta uporablja na različnih področjih, z različnim namenom in za različne ciljne skupine.

Preglednica 1

Pregled sestavin definicij lahkega branja

	NOMURA IDR. (2010)	ROT (2016)	CUDV ČRNA NA KOROŠKEM (B. D.)	HARAMIJA IN KNAPP (2019)
OPIS METODE	/	/	Proces in metoda komunikacije.	(1) Serija postopkov po tehničnih/vsebinskih in oblikovnih zakonitostih in merilih ... (2) Lahko branje je odvisno od več dejavnikov, pri čemer ne gre le za prirejanje že obstoječih informacij, temveč tudi za tvorjenje informacij v lažje berljivi obliki.
OPIS REZULTATA METODE	Lahko berljive informacije, ki informacije predstavijo na jasn in razumljiv način.	Lahko čitljive in razumljive informacije, ki so razumljive, dostopne, jasne in nedvoumne.	Besedila, ki jih vsi razumemo.	(1)... metode in procesa je, da je informacija lahko berljiva, razumljiva, dostopna in uporabna.
OPIS CILJA METODE	/	/	/	(1) Pospeševanje razvoja pismenosti, socialna in psihološka vključenost v okolje. (2) Besedila so usmerjena v sporočanje informacij osebam, prikrajšanim na področju bralne pismenosti. (3) Komunikacija je prirejena tako, da se določeno vsebino sporoča na berljiv in razumljiv način.

CILJNA PUBLIKA	Različne starostne skupine.	/	Ljudje, ki težje berejo in razumejo, na primer osebe z motnjami v duševnem razvoju, osebe s poškodbo glave, nekateri starejši, priseljenci ...	(1) Osebe s težavami branja in pisanja. (2) Osebe, ki so prikrajšane na področju bralne pismenosti.
VRSTE INFORMACIJ	Pisne informacije in ilustracije.	/	Pisne informacije, slike, zvok in video.	Avtorska ali prirejena besedila in zapisi: besede, simboli, ilustracije ter avdio in video zapisi.
VRSTE PRILAGODITEV INFORMACIJ	(1) Jezikovne in oblikovne prilagoditve. (2) Prilagojena vsebina in grafična podoba.	/	/	Sporočanje vsebine na berljiv in razumljiv način.
DRUGO	/	/	Potreba in pravica.	/

Opozoriti velja, da ne gre zamenjevati lahkega branja s preprostim jezikom. Preprosti jezik (*ang. plain language*) lahko definiramo kot »pisanje, ki je jasno, jedrnat, dobro organizirano in sledi najboljšim praksam, primernim za določeno temo ali področje in ciljno občinstvo.« (Plain Writing Act, 2010) ali kot »uporaba napreprostejših in najbolj enostavnih načinov za izražanja idej. Še vedno lahko izberemo zanimive besede. Izognimo se zahtevnim besedam, ki imajo vsakdanje nadomestke, ki pomenijo popolnoma enako stvar.« (Garner, 2001, str. 14). Opisi preprostega jezika se skladajo z vsebinskimi prilagoditvami lahkega branja, na primer uporabo preprostih besed, kratkih povedi, uporabo tvornika, zaimka »ti« itd. (What is plain language?, 2022). Preprosti jezik je torej specifična strukturirana vsebinska prilagoditev informacij, ki v lahkem branju predstavlja prilagoditev vsebine, torej slovenskega jezika. Preprosti jezik torej ni jezik v originalnem pomenu besede, v njem ne komuniciramo in ne razmišljamo, ampak je oblika prilagoditve, zato težko trdimo, da tvorimo informacije v lažje berljivi obliki, ampak jih vedno znova prirejamo, saj se, ne glede na to, kdo informacije prireja, sklicujemo na slovenski jezik, ki ga potem po zastavljenih smernicah prilagodimo v preprostega.

Na podlagi analize se ponuja razmislek, kako metodo lahkega branja jasno in jedrnat definirati. Spodaj navajamo poizkus z bolj natančnim opisom metode, predstavljene v preglednici 2.

Lahko branje je metoda z vnaprej določenimi tipičnimi fazami in koraki, s katero informacije vsebinsko prirejamo v preprost jezik in oblikovno prilagajamo v dostopno obliko za osebe z motnjami v duševnem razvoju ter druge osebe, ki imajo težave na področju branja in/ali

razumevanja prebranega. Rezultat metode so informacije v vseh možnih oblikah, ki jih bralec lažje najde, prebere in razume.

Preglednica 2

Pregled sestavin metode lahkega branja po Jakšič Ivačič, 2022

SESTAVINA	OPIS
NARAVA METODE	Lahko branje je metoda z vnaprej določenimi tipičnimi fazami in koraki (Jakšič Ivačič, Fricelj, Savelli in Golob, 2021): <ol style="list-style-type: none"> 1. Priprava: identifikacija narave postopka, sestava tima, razdelitev vlog, načrtanje poteka faze 2. 2. Prirejanje: prirejanje, oblikovno urejanje, testiranje razumljivosti s testnimi bralci, pregled strokovnjaka za vsebino, ilustriranje, priprava na izdajo. 3. Pregledovanje: pregled prirejevalcev, strokovnjakov in testnih bralcev, predstavnikov ciljne populacije.
OPIS REZULTATA METODE	Informacije, ki jih bralec lažje najde, prebere in razume. Informacije so lahko berljive/čitljive in razumljive. Informacijam pravimo tudi "lahko branje".
OPIS CILJA METODE	Informacije v ciljni populaciji dostopni obliki.
CILJNA PUBLIKA	Osebe z motnjami v duševnem razvoju, ne glede na njihovo starost. Posredna ciljna publika so tudi ljudje, ki imajo težave z branjem oziroma razumevanjem prebranega. Informacije so lahko namenjene posamezniku oz. personalizirane ali pa namenjene večji homogeni skupini.
VRSTE INFORMACIJ	Primarno pisne, lahko pa jih pripravimo tudi v drugih oblikah (fotografije, slike, avdio in video posnetki, animacije ...).
OBLIKOVNE IN VSEBINSKE PRILAGODITVE	Vsebina informacij je prirejena v preprost jezik (uporaba slovenskih, dobro poznanih besed; krajše povedi; uporaba tvornika ...) in oblikovno prilagojena (pisava, velikost črk, ustrezni barvni kontrast, jasno označene strukture informacije ...).

3. Uporaba metode lahkega branja v pedagoškem procesu posebnega programa vzgoje in izobraževanja

3.1 Učenci z motnjami v duševnem razvoju

Otroci z motnjami v duševnem razvoju se delijo v štiri skupine: otroci z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižane sposobnosti za učenje. Za slednje potrebujejo več časa, miselni procesi potekajo bolj na konkretni ravni. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki po navadi niso na nivoju minimalnih standardov rednih osnovnih šol, zato se ti učenci pogosto vključujejo v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju lahko usvojijo osnove branja, pisanja in računanja. Na drugih področjih, npr. gibanje in umetnost, pa lahko dosežajo več kot le osnove. Praviloma

znajo sporočiti svoje želje in potrebe, bodo pa kasneje v življenju kljub temu potrebovali podporo pri samostojnem življenju. Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju razumejo enostavna navodila, lahko se usposobijo za opravljanje nezahtevnih del, pri skrbi zase pa potrebujejo pomoč drugih. Zadnja skupina so otroci s težko motnjo v duševnem razvoju, ki se lahko usposobijo za sodelovanje v posameznih aktivnostih, razumevanje navodil je pri njih praviloma omejeno, potrebujejo stalno nego in pomoč (Vovk-Ornik, 2015). Lačen (2016) motnjo v duševnem razvoju med drugim tudi opisuje kot pedagoško-andragoško posebnost. Navaja, da so za osebe z motnjami v duševnem razvoju v zadnjih desetletjih razvili posebne temeljne principe in metodiko dela, da se jim zagotovi optimalen razvoj. Eden izmed načinov, kako ta cilj dosegamo, je s posebnim programom vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju PPVI) (Lačen, 2016), v katerega se vključujejo otroci z zmerno, težjo in težko motnjo do 26. leta starosti (Plavčak, Zupanc Grom in Košnik, 2022).

3.2 Lahko branje v posebnem programu vzgoje in izobraževanja

Da bi v posebnem programu bolje naslovili vzgojno-izobraževalne potrebe odraslih učencev z motnjami v duševnem razvoju ter šolam omogočali večjo avtonomijo pri fleksibilnosti programa, s čimer bi učencem lahko omogočili več možnosti za celostni individualni napredek, je bila 16. 6. 2022 sprejeta posodobitev PPVI. V novem dokumentu o PPVI so dopolnili poglavje o fleksibilnosti, spremenili nekatere strokovne izraze in v vsebino umestili specifično popoldanskih pedagoških vsebin v centrih za usposabljanje, delo in varstvo (Plavčak idr., 2022). Lahko branje, kot relativno nova metoda v Sloveniji, je v prvi vrsti namenjeno prav osebam z motnjami v duševnem razvoju, saj imajo le-ti zaradi narave motenj in pogosto drugih, pridruženih motenj največ težav pri dostopanju do informacij. Nujno bi bilo metodo uveljaviti tudi pri delu z učenkami/učenci z motnjami v duševnem razvoju, saj lahko v rokah specialnih pedagogov pomembno pripomore k uresničevanju ciljev posebnega programa, kot so na primer razvijanje emocionalne in socialne spretnosti; razvijanje razumevanja; spoznavanje odnosov med osebami, predmeti in pojavi; razvijanje in spodbujanje socialno sprejemljive oblike vedenja ter vključevanje v okolje; pridobivanje znanja na področju branja; navajanje na čim bolj aktivno, ustrezno podprto samostojno vključevanje v okolje. Pomembno je, da v času šolanja namenimo posebno pozornost razvijanju veščin branja in pisanja, saj raziskave kažejo, da imajo učenci z motnjami v duševnem razvoju do srednješolske starosti korist od okolja, ki spodbuja njihovo branje in pisanje ter tudi neposredno spodbuja te spretnosti. Poleg drugih ciljev, kot so samoodločanje, samostojnost in poklicno vključevanje, je razvoj bralne pismenosti nenadomestljiva osnova za uresničevanje vseh ciljev vzgoje in izobraževanja (Ratz in Lenhard, 2013). Že na prvih treh stopnjah (obveznem delu programa) je treba položiti temelje za nadaljevalni del programa (4., 5. in 6. stopnja), na katerem učence z motnjami v duševnem razvoju podpiramo pri informiranosti, s pomočjo katere se lažje in ustrežnejše odločajo, se samouresničujejo, živijo čim bolj kakovostno življenje, poznajo svoje pravice in dolžnosti ter se samostojno vključujejo v okolje (Plavčak idr., 2022). Na 6. stopnji je predviden učni načrt "Dejavno državljanstvo", s katerim se učenci učijo o samozagovorništvu. Na tej stopnji so učenci že polnoletni oziroma mlajši odrasli s polno opravilno sposobnostjo, če sodišče ne odloči drugače. Drugi otroci se z vzgojo za aktivno državljanstvo v sistemu Otroških parlamentov srečajo bistveno prej, do svojega 15. leta. Takega pristopa bi morali biti deležni tudi otroci z motnjami v duševnem razvoju. Samozagovornike moramo vzgajati od malih nog, torej že na 1. stopnji, s starosti in sposobnosti prilagojenimi vsebinami. Sodelovanje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju pri prirejanju Ustave Republike Slovenije v lahko branje je

pokazalo, da jim je še tako zahtevno materijo lahko približati, če je prirejena po metodi lahkega branja. Pokazalo pa se je še nekaj: tako imenovani testni bralci, uporabniki storitve varstva in dela pod posebnimi pogoji, so vsebine ponotranjili in smiselno uporabljali v vsakodnevni pogovorih (Jakšič Ivačić, 2022). Po drugi strani pa se v vseh aspektih družbe še vedno pojavlja podcenjevanje sposobnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju. Do razvoja le-teh pogosto ne pride, saj jim prepozno ponudimo učne situacije, v katerih bi slednje lahko razvijali. Z vsebinami o aktivnem državljanstvu se udeleženci posebnega programa srečajo v 16. letu šolanja, ko so stari 23 let, če so takrat seveda še vključeni v program.

3. poglavje kot novost uvaja “fleksibilnost programa”, znotraj katerega najdemo podpoglavje “formativno spremljanje individualiziranega napredka učenca”, ki ga pripravljavci dokumenta priporočajo, saj se je pristop v praksi izkazal kot obetaven (Plavčak idr., 2022). Navajajo, da *“učenec sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Nameni učenja so jezikovno preoblikovani cilji, ki učencem pomagajo razumeti, kaj se bo učil in katera znanja ter spretnosti bo razvil. Pomembni so tudi kriteriji uspešnosti, ki učencu odgovorijo na vprašanje, ali je zastavljene cilje dosegel ali ne.”* in tudi *“Povratna informacija učencu sporoča, kje se nahaja na poti do cilja in kaj še mora storiti, da bo dosegel cilj. Učenec v PPVI potrebuje konkretno, jasno, nazorno predstavljeno povratno informacijo ...”*. Pri obeh predlogih oz. smernicah bi bilo za veliko večino učencev najbolj koristno, da bi za uresničevanje zapisanega uporabljali lahko berljive in razumljive informacije, vsebinsko in oblikovno individualno prilagojene njihovim sposobnostim, izkušnjam in znanju. V šolah, kjer se šolajo učenci z motnjami v duševnem razvoju, ne glede na stopnjo ali obliko, je nujno, da se odrasli poslužujemo metode lahkega branja, torej uporabljamo preprost jezik in oblikovne prilagoditve, saj tako učencem omogočimo, da so pri svojem delu in bivanju na šoli čim bolj samostojni, da poznajo pravila, svoje pravice in dolžnosti, da lahko aktivno sodelujejo v pedagoškem procesu in se navajajo sami poiskati informacije ter sprejeti odločitve. Že od prvega razreda dalje lahko razvijamo samozagovornike, ki bodo lahko v odrasli dobi zaživel čim bolj aktivno in samostojno.

3.3 Primeri uporabe lahkega branja v obveznem delu posebnem programu vzgoje in izobraževanja

Zmotno je razmišljanje, da z uvajanjem lahkega branja v proces poučevanja želimo učence primarno poučevati s pomočjo pisnih informacij, npr. delovnih listov, pisnih sestavkov. Pri poučevanju v PPVI vedno izhajamo iz konkretnih izkušenj in konkretnega materiala, tako da učenci informacije pridobivajo multisenzorno in jih na podlagi svojih sposobnosti, znanj in izkušenj smiselno umeščajo v svojo kognitivno mrežo. Če pri učencu preidemo iz konkretnega v abstraktno ali pa teme zaradi narave ali zunanjih okoliščin težje predstavimo na konkreten način (npr. človeško telo – učenec spoznava in razlikuje notranje organe), pa je ključno, da pisne informacije prilagodimo na način, da so učencu dostopne. Tako si lahko z metodo lahkega branja pomagamo pri izbiri slik in oblikovanju napisov, pisanju navodil, oblikovanju delovnih listov, pripravi gradiv za učence (npr. recept za pripravo jedi) in drugih didaktičnih gradiv. Podobno velja za vse ostale informacije, ki so zapisane in pomembne za učenčevo vsakodnevno življenje v šoli, na primer: šolska pravila, razredna pravila, razredni urnik, jedilnik, označbe prostorov po šoli, označbe omar po razredu, vabila na dogodke, šolske publikacije in glasila, obvestila o obravnavah in aktivnostih učencev (za učence) itd. Spodaj vam predstavljamo nekaj

primerov, kako lahko metodo lahkega branja uporabite v pedagoškem procesu in s tem povečate dostopnost do informacij.

Slika 1

Razredna pravila




















Twinkl (2022). *Classroom Rules and Behaviour Display Posters*. <https://www.twinkl.si/resource/t-c-7964-classroom-behaviour-display-posters>

Na sliki 1 so prikazana nekatera razredna pravila, ki so bila določena skupaj z učenci 2. stopnje PPVI in so izbrana glede na potrebe skupine. Vsako pravilo je zajeto v svojem barvnem okviru, ki pomaga učencem eno informacijo vizualno ločiti od druge. En učenec zna brati, zato smo pravila zapisali. Uporabili smo besede, ki jih učenci poznajo in razumejo. Informacije so kratke in podprte z ilustracijami, ki vsebinsko podpirajo zapisano pravilo, za večino učencev, ki še ne berejo, pa predstavljajo razredno pravilo oz. dobijo informacijo o pravilu zgolj preko ilustracije. Uporabili smo neserifno pisavo, velike črke (vsako pravilo je natisnjeno na A4-stran) in ustrezne kontrastne barve glede na potrebe učencev v razredu.

Slika 2

Jedilnik

PONEDELJEK, 3. 10. 2022	 MAKOVKA	 KAVA	 SADJE	
TOREK, 4. 10. 2022	 KORUZNI KRUH	 TUNIN NAMAZ	 PAPRIKA	 ČAJ
SREDA, 5. 10. 2022	 ČRNI KRUH	 SALAMA	 PARADIŽNIK	 ČAJ
ČETRTEK, 6. 10. 2022	 KOSMIČI	 MLEKO	 BANANA	
PETEK, 7. 10. 2022	 ZEMLJA	 SIR	 JABOLKO	 ČAJ

Krivina, A. (2022). *Lahko berljiv jedilnik*. Interno pridobljen dokument.

Na sliki 2 je prikazan jedilnik malic v tednu med 3. 10. in 7. 10., ki ga za celo šolo pripravlja Krivina (2022). Jedilnik je strukturiran na način, da ga učenec prebere iz leve proti desni, kot bi bral besedilo. Za učence, ki poznajo dneve v tednu in datume, so zapisani tudi slednji. Jedilnik

visi v vsakem razredu in je pomembni del jutranjega kroga, s katerim začnemo dan, ga načrtujemo, se pogovorimo in povežemo kot razred. Glede na potrebe učencev lahko označimo dan, v katerem smo, da lažje sledijo, kakšno malico lahko pričakujejo, jedilnik lahko tudi narežemo na trake in prikažemo jedilnik samo za izbrani dan. Kot je razvidno iz slike, so sestavine malice prikazane s pomočjo fotografije in zapisa. Uporabljajo velike tiskane črke, saj te poznajo vsi učenci, ki znajo brati. Lahko berljiv jedilnik učencem omogoča, da si lahko sami pogledajo in preberejo, kaj jih čaka za malico, kaj bodo jedli v tistem tednu. Omogoča jim pogovor z drugimi sošolci, katere malice se veselijo, katerega dela malice ne marajo itd. Med dnevom si lahko jedilnik tudi večkrat ogledajo, da osvežijo spomin.

4. Zaključek

Lahko branje je metoda, s pomočjo katere mnogim olajšamo dostop do informacij. Med vsemi ciljnim skupinami, ki jim je lahko branje namenjeno, pa posebej izpostavljam osebe z motnjami v duševnem razvoju, ne glede na starost, saj so ti, tako zaradi narave motenj kot obravnave v širši družbi, najbolj diskriminirani na področju dostopa do informacij. Če zares želimo izpolnjevati namene in cilje izobraževanja otrok z motnjami v duševnem razvoju, posebej za tiste z zmerno, težjo in težko motnjo, in jih pripravljati za samostojno in aktivno življenje v odrasli dobi, jih moramo že v času otroštva izobraževati na način, da so aktivni v pedagoškem procesu, da imajo možnost odločanja, sodelovanja v šolskem in širšem družbenem dogajanju in da že takrat poznajo svoje pravice in dolžnosti. S pomočjo lahkega branja in drugih metod ter pedagoško-andragoških pristopov je učenje za te učence res lahko ... iz šole za življenje (Center Janeza Levca Ljubljana, 2022).

5. Viri

- Center Janeza Levca Ljubljana (2022). Slogan ob 110. letnici Centra Janeza Levca Ljubljana. <https://www.centerjanezalevca.si/>
- Fran (2022). <https://fran.si/iskanje?Query=definicija&View=1>
- Garner, B. (2001). *Legal Writing in Plain English*. University of Chicago Press.
- Haramija, D. in Knapp, T. (2019). *Lahko je brati: Lahko branje za strokovnjake*. Zavod RISA.
- Jakšič Ivačič, Ž. (2022). Lahko berljiva Ustava Republike Slovenije. V K. Božič, G. Lalič, A. P. Masten (ur.). *Ustvarjamo povezani: Slovenska pravna konferenca: 18. in 19. november 2021: zbornik*. 1. izd. (str. 70–76). Služba Vlade Republike Slovenije za zakonodajo.
- Jakšič Ivačič, Ž., Fricelj, N., Savelli, T. in Golob, N. (2021). Postopek prirejanja informacij z metodo lahkega branja na primeru prirejanja Ustave Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 72-138(3), 112–126.
- Jakšič Ivačič, Ž., Kadunc, B., Mlakar, Š. in Schmid, Š. (2018). Dostopnost Ustave RS za ljudi z motnjami v duševnem razvoju – dileme in izzivi. *Slavia Centralis*, 11(2), 263–275.
- Kaj je lahko branje? (b. d.). Center za usposabljanje, delo in varstvo Črna na Koroškem. <https://www.cudvrna.si/nase-aktivnosti/lahko-branje/kaj-je-lahko-branje/>
- Krvina, A. (2022). *Lahko berljiv jedilnik*. Interno pridobljen dokument.
- Lačen, M. (2016). *Zakaj brez mene? Ne brez mene, prosim! Stališča do oseb z motnjo v duševnem razvoju (tudi druga posebnost in drugačnost se lahko ogleda v tem)*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije.

- Nomura, M., Nielsen, G. S. in Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for Easy-to-read Materials*, IFLA Professional Reports, No. 120. The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions.
- Plain Writing Act, Public law 111–274 (2010). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf>
- Plavčak, D., Zupanc Grom, R. in Košnik, P. (2022). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob_sklep.pdf
- Ratz, C. in Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1740–1748.
- Rot, V. (2016). *Cilj: brati in prebrano razumeti*. <https://www.rtvsl.si/dostopno/izpostavljeni-clanki/364>
- Twinkl (2022). *Classroom Rules and Behaviour Display Posters*. <https://www.twinkl.si/resource/t-c-7964-classroom-behaviour-display-posters>
- Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- What is plain language? (2022). <https://www.plainlanguage.gov/about/definitions/>
- Zakon o ratifikaciji Konvencije o pravicah invalidov in izbirnega protokola h Konvenciji o pravicah invalidov /mkpi/ (2008). *Uradni list RS*, št. 37 (15. 4. 2008). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/86045>

Kratka predstavitev avtorice

Živa Jakšič Ivačič je specialna in rehabilitacijska pedagoginja, pripravljalka in strokovnjakinja za lahko branje, zaposlena kot razredničarka v posebnem programu vzgoje in izobraževanja na Centru Janeza Levca Ljubljana, kjer deluje tudi kot članica tima Izobraževalnega centra Pika. V sklopu doktorskega študija na Univerzi v Ljubljani Pedagoški fakulteti raziskuje dostopnost visokega šolstva za študente s posebnimi potrebami.

S pravljico skozi dneve dejavnosti

A Fairy Tale in Activity Days

Karla Tušek

*Osnovna šola Naklo
karla.tusek@os-naklo.si*

Povzetek

Pravljice so velik dejavnik pri razvoju celostnega razvoja otroka in jih je dobro čim več vključevati v pouk, tudi v dneve dejavnosti. Na naši šoli smo jih vključili v kulturni, športni in tehniški dan. Glavni cilj vključevanja pravljic v dneve dejavnosti vidimo predvsem v boljši motivaciji za delo in v promociji branja. Hkrati pa želimo z nauki, ki jih sporočajo pravljice, učiti moralnih vrednot in pozitivne samopodobe. Ugotavljamo, da so bili učenci zelo motivirani in veliko bolj ustvarjalni. Ugotavljamo tudi, da so učenci naredili velik napredek na čustveni inteligentnosti in sprejemanju drugačnosti.

Ključne besede: branje, kulturni dan, motivacija, pravljica, športni dan, tehniški dan.

Abstract

Fairy tales are important to a child's development and it is beneficial to include them to school lessons as well as to the activity days. Fairy tales have been included to a cultural day, a sports day and a technical day at our school. The main objectives are to improve motivation and promote reading. With the help of the lessons in fairy tales we also want to teach morals and foster a positive self-image. We have observed that pupils were very motivated and much more creative. We have also observed improvements in emotional intelligence and in accepting diversity.

Keywords: cultural day, fairy tales, motivation, reading, sports day, technical day.

1. Uvod

Pravljice so ena najstarejših literarnih zvrsti. Že samo dejstvo, da so se ohranile vse do danes, kaže, kako pomembne so. Njihov sociološki in vzgojno izobraževalni pomen močno vpliva na otrokov celostni razvoj. Učenci imajo zelo radi pravljice in učitelji si pri vzgoji pomagamo prav z njimi, saj otrokom preko pravljic prenašamo pomembna moralna sporočila na način, ki je otrokom nevsiljiv. Pravljice v sebi nosijo modrosti, nauke, ki jih prenašajo na otroke. Za otrokov razvoj je bistvenega pomena, da se zave, da je socialno bitje in kot tako pripada določeni skupnosti. Pravljice otroka učijo socializacije in na splošno vedenja v določenih situacijah. Pravljični junak se srečuje z najrazličnejšimi problemi, ki jih obvladuje in rešuje, kar pa otroku daje občutek, da je tudi sam zmožen reševati težave oziroma nastale situacije (Kucler, 2002).

Otroci se ob prebiranju pravljic počutijo pomirjene, saj verjamejo, da bodo ravno tako kot junaki v različnih neznanih situacijah dobili pomoč takrat, ko jo bodo potrebovali. To pa pomeni, da pravljica pomaga otroku pri obvladovanju problemov v času odraščanja, saj ga na nek način spodbuja, da se z nastalimi situacijami tako kot junak pogumno sooči (Kucler, 2002).

Značilnosti sodobne pravljice so sledeče:

- po zgradbi, temi, motivih in književnih likih se opira na klasično pravljico;
- književni liki imajo individualiziran karakter, kar pomeni, da slikanje likov ni več povsem črno-belo, kljub temu pa se še vedno ločujejo na dobre in slabe;
- čas in prostor sta natančneje določena (mestno okolje, sodoben čas);
- prevladujejo teme sodobnega časa;
- književni liki ne potujejo več peš ali na konjih, pač pa uporabljajo sodobna prevozna sredstva, za komunikacijo pa uporabljajo telefone in računalnike;
- v sodobni pravljici je pripovedovalec nevtralen;
- sodobne pravljice otrokom kažejo oziroma jih prepričujejo, da je dobro nagrajeno in zlo kaznovano;
- sodobna pravljica nima standardiziranega začetka in konca, čeprav je konec še vedno praviloma srečen (Haramija, 2012).

Na naši šoli vsako leto v prednovoletnem času izvedemo dan dejavnosti, kjer prav s pravljico želimo učence naučiti moralnih vrednot, hkrati pa jih želimo motivirati, da bi tudi sami večkrat posegli po knjigah. Dan dejavnosti je namenjen učencem prvega triletja, torej otrokom, ki jim branje v veliki meri predstavlja še težavo. Pravljice pa uporabljamo tudi kot motivacijsko sredstvo za športni dan – pohod, saj so učenci po daljšem obdobju šolanja na daljavo veliko manj motivirani za daljše pohode in gibanje nasploh.

2. Pravljica na dnevu dejavnosti

2.1 Pravljica na kulturnem dnevu – Praznično branje

V začetku decembra na naši šoli vedno organiziramo kulturni dan, ki spodbudi veselje do pravljic in branja. Tokrat smo izbrali slikanico Medenjaček. Dan smo pričeli vsak s svojo najljubšo knjigo v roki, ki so jo učenci prinesli od doma. Najprej so učenci knjige predstavili, nato pa so jih položili na tla v obliki smrekice. Dodali smo še nekaj lučk in dobili prav posebno novoletno smreko. Na vrhu smo postavili slikanico Medenjaček, ki je bila učiteljičina najljubša.

S postavitvijo knjig v obliki smreke smo želeli ozavestiti pozitivno čustveno vzdušje pri razvijanju in ohranjanju motivacije za branje. Učence smo želeli naučiti ustvariti okolje, ki prispeva k pozitivni izkušnji branja. Poudarek ob začetku našega branja je bil na skupnem vzpostavljanju prijetnega vzdušja že pred branjem. Povezava branja s pozitivnim emocionalnim doživljanjem je namreč za povečanje bralnega interesa ključnega pomena.

Preden smo se posvetili branju slikanice Medenjaček, smo pripravili prostor (čajanko, kot prikazuje slika 1). Na večjo mizo smo pripravili prtčke, razdelili čaj, piškote in prižgali svečke. Nato je učiteljica prebrala knjigo. Po čustvenem premoru je sledil pogovor o knjigi, s poudarkom na zaupanju. Sledila je analiza občutkov otrok ob branju slikanice v ambientu, ki

smo ga pripravili skupaj. Učenci so bili navdušeni in prav vsi so izbrali smejka, s katerim so podali svojo oceno počutja.

Slika 1

Čajanka



Na sliki 1 lahko vidimo čajanko, ki smo jo ustvarili skupaj z učenci in je bila naš ambient za razgovor o slikanici.

2.2 Naloga po branju

Učenci so preko sporočilc dobili namige, ki so jih vodili od razreda do knjižnice, kuhinje in nazaj v razred. Medenjaček jih je ves čas nagovarjal in jim postavljaj uganke. Na tej poti oz. lovu na zaklad so dobili testo in recept. V knjižnici so morali rešiti rebus z rešitvijo »RECEPT«. Ta rešitev jih je pripeljala do cilja, ki jih je čakal v kuharski knjigi receptov. V njej so našli tudi načrt dela šole, kjer jih je čakalo že pripravljeno testo. Svoj lov na zaklad so tako zaključili v kuhinji. Nato so se odpravili v razred, kjer so estetsko pripravili mizice, si nadedli predpasnike in umili roke, nato pa se lotili izdelave medenjaka. Peko smo prepustili kuhinji. Medtem ko so se medenjaki pekli, pa smo se igrali gibalno pravljico. V nadaljevanju predstavljamo način pripovedovanja pravljice, saj gre za odličen primer pouka v gibanju.

Na tla smo narisali črto (časovni trak). Vsak učenec je moral povedati eno poved iz pravljice. Ko jo je povedal, se je postavil na ustrezno mesto, kot lahko vidimo na sliki 2. Pred tablo so svojo poved še enkrat ponovili, vključno z učenci, ki so že stali na časovnem traku. Tako so ob koncu prav vsi učenci razreda povedali celotno pravljico. Bili so presenečeni in ponosni, da jim je to uspelo.

Slika 2

Gibalna pravljica



Slika 2 prikazuje učence, ki so se postavili na časovni trak pravljice.

Ko so bili medenjaki pečeni, smo se vrnili za mize, kjer nas je čakala še krasitev s sladkim ledom. Z njimi smo se posladkali ob koncu kulturnega dne.

2.3 Pravljica na športnem dnevu

Zadali smo si cilj, da najmlajši otroci prehodijo sedem kilometrov. Želeli smo jih dobro motivirati na poti. Pripravili smo jim pot po sledih palčka Davida. Preden smo se odpravili na pot, smo otrokom povedali izmišljeno pravljico o palčku, ki nas bo spremljal na poti skozi vas, travnike, polja in gozd. Predhodno smo pot označili s sporočili, fotografijami in raznimi palčkovimi predmeti, ki jih lahko vidimo na sliki 4. Pred pričetkom pohoda smo se dobro ogreli s palčkovo telovadbo.

Slika 3

Motivacijsko sporočilo palčka



Na sliki 3 lahko vidimo eno izmed motivacijskih sporočil, ki jih je palček pustil učencem.

Gimnastične vaje je vodila učiteljica s škratovo kapico na glavi. Sporočila na poti so otroke dobro motivirala, hkrati pa je bila pot s tem tudi dobro označena. Primer sporočila nam prikazuje slika 3. Izpostavili bi dve sporočili, s katerima smo uspeli doseči mirno in varno gibanje po gozdu. S sporočilom 'Glej pod noge, da ne pohodiš palčka.' smo dosegli varnost preko korenin. Z drugim sporočilom 'Hodi tiho, da ne preplašiš mojih prijateljev – živali.' pa smo zajeli bonton gibanja po gozdu. Učenci so brez težav prehodili pot, zelo pa so se razveselili vsak svoje sladkorne jagode, ki jih je čakala na jasi sredi gozda. Ker otroci že dobro vedo, da v pravljicah tudi rastline govorijo, so jim jagode prišepnile skrivnost, da zorijo in se spremenijo v sladkorčke samo ob polni luni. Na srečo smo bili ravno pravi dan tam. Polni vtisov in prijetno utrujeni smo se vrnili v razred, kjer nas je čakala kratka risanka o palčku Davidu.

Slika 4

Palčkovi izgubljeni predmeti



Slika 4 prikazuje predmete, ki so jih učenci iskali, ker jih je palček izgubil.

2.4 Tehniški dan – Krasimo šolo v sožitju

Zavedamo se, kako pomembno je, da že najmlajšim učencem predstavimo drugačnost. Zato smo se na naši šoli odločili, da ob koncu koledarskega leta medse povabimo osebe z motnjo v duševnem razvoju in skupaj z njimi okrasimo šolo. Želimo predstaviti, kako smo otroke pripravili na ta dogodek.

Izbrali smo slikanico Erikova mala ponev, preko katere smo spoznali Erika, ki je imel več ovir kot njegovi vrstniki, a hkrati svoja močna področja. Govorili smo o tem, na kakšen način se Eriku da pomagati in kako se Erik potem počuti. Učence smo spodbudili, da so z nami delili izkušnje o osebah, ki so jih mogoče že srečali v svojem življenju in jih spominjajo na Erika. Spoznali smo, da ima marsikateri Erik zelo močna področja, kar so otroci ugotovili tudi ob krašenju z osebami z motnjo v duševnem razvoju. Zadnjo uro dneva dejavnosti smo namenili razmišljanju o svoji samopodobi.

Učitelji smo pripravili listke z mislimi o pozitivni samopodobi. Vsebina na listkih: Verjamem vase. Sem prijazen do sebe in drugih. Vse bo v redu. Svet je poln prijaznih ljudi. Verjamem, da zmorem. Jaz sem OK. Zmorem tudi težje stvari.

Da ne bi pozabili na pozitivno samopodobo, smo listke s kljukicami pripeli na vrvico pred vhodom v razred, da nas vsak dan spomnijo, da smo edinstveni, da zmoremo.

Slika 5

Lepe misli



Lepe misli, ki so krasile hodnik, prikazuje slika 5.

3. Zaključek

Ugotavljamo, da imajo pravljice velik pomen pri razvoju otroka: tako pri razvoju čustvene inteligentnosti, oblikovanju pozitivne samopodobe, kot pri gibanju. Imajo veliko motivacijsko moč in nujno jih je vključevati v pouk v čim večji meri.

Nekoč je Albert Einstein rekel: »Če želite imeti pametne otroke, jim pripovedujte pravljice. Če želite imeti še pametnejše otroke, jim pripovedujte še več pravljic.« Pravljica namreč otroke vzgaja in poučuje, in sicer na nivoju, ki ga razume, brez moraliziranja in nepotrebnega ocenjevanja. Uči se prek identifikacije s pravljичnim junakom, spontano in nevsiljivo (Kucler, 2002).

S pravljico lahko dosežemo pri otrocih marsikaj in dnevi dejavnosti so ravno pravšnji za to. Takrat se lahko skozi celo dopoldne posvetimo le pravljici in izvajamo aktivnosti, ki jih pri pouku zaradi premalo časa ne moremo izvesti.

4. Viri

Brodshneider Kotnik, M. (2008). Medenjaček. Hiša knjig, Založba KMŠ.

Carrier, I. (2021). Erikova mala ponev. Društvo za razvoj človečnosti : Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

Haramija, D. (2012). Tipologija pravljic na Slovenskem: Otrok in knjiga št. 83., str. 12–23.

Kucler, M. (2002). Pravljica kot socialnopedagoška intervencija. Socialna pedagogika Ljubljana, letnik 6, št. 1, str. 21–46. Pridobljeno iz <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6PFK3M8K>

Pavlič, V. (2015). O pomenu pravljic (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Karla Tušek je po izobrazbi profesorica razrednega pouka, poučuje prvi in drugi razred na osnovni šoli v Naklem. Zelo blizu so ji pravljice, zato je vrsto let vodila Pravljični krožek. Ugotovila je, da lahko s pravljicami pri otrocih dosežemo marsikaj.

Gibanje in igre pri pouku slovenščine v tretji triadi osnovne šole

Movement and Didactic Games in the Slovenian Language Classroom in the Last Three Years of Primary School

Jasna Zorenč

*Osnovna šola Dob
jasna.zorenc@os-dob.si*

Povzetek

V prispevku bo predstavljeno, kako lahko v pouk slovenščine vključimo gibanje in didaktične igre tudi pri učencih zadnje triade osnovne šole, ne le pri mlajših. Dokazano je, da gibanje pozitivno vpliva na motorične spretnosti, zdravje, socialno področje, pa tudi na kognitivne sposobnosti učencev. In tega bi se morali učitelji zavedati. Kljub temu pa se prevečkrat zgodi, da učenci, sploh v zadnji triadi, presedijo večino časa pouka, kasneje pa z »negibanjem« nadaljujejo še v popoldanskem času. V prispevku bo predstavljeno, kako lahko gibanje in igre vključimo tudi v pouk slovenščine v zadnji triadi, s čimer pri učencih povečamo motivacijo za delo pri pouku, za učenje, učenci so aktivnejši in ustvarjalnejši, znanje pa bolj utrjeno.

Ključne besede: didaktične igre, gibanje, pomnjenje, slovenščina, utrjevanje

Abstract

In this paper it is presented how to include movement and didactic games in the Slovenian language classroom, not only for younger pupils, but also for those in the last three years of primary school. It has been proved that movement has a positive impact on motor skills, health, social and cognitive skills. This is something teachers should definitely be aware of. However, it is too often the case that pupils, especially in the last three years of primary education, sit most of the time during the lessons and do the same in the afternoon. Our aim is to present how movement and didactic games can be integrated into Slovenian language classroom in order to increase students' motivation to participate, to learn, to be more active and creative and to revise their knowledge.

Keywords: didactic games, memorising, movement, revision, Slovenian.

1. Uvod

Vsi učitelji se zavedamo, da razgibani možgani delujejo bolje, a se kljub temu velikokrat zgodi, da se gibanje pri pouku pojavlja le v 1. in deloma v 2. triadi, v 3. triadi pa le še pri pouku športa. Tudi igra je velikokrat omejena le na mlajše učence, starejši pa naj bi sedeli, poslušali in se več ne igrali. Pa je to res učinkovito? Učenje res ne more biti igra? Lahko v pouk slovenščine tudi v zadnji triadi učinkoviti vključimo gibanje in igro? Lahko.

Znanstveno je dokazano, da se učenci učinkovito učijo, če se dobro počutijo (Ivelja, 2017). Gibanje in igra pa sta prav gotovo dve stvari, ki pripomoreta k boljšemu počutju pri pouku.

Pri pouku slovenščine v zadnji triadi je veliko ur namenjenih obravnavi in utrjevanju slovničnih struktur, ki so, če jih utrjujemo z delovnimi listi, lahko za učence zelo dolgočasne.

Zato je dobro, da obravnavo snovi in utrjevanje le-te priredimo tako, da se učenci med urami ne bodo dolgočasili, bodo motivirani za delo, aktivni in ustvarjalni.

Vse to lahko dosežemo z vključevanjem gibanja in iger v sam pouk, tako pri obravnavi jezika kot književnosti.

V prvemu delu prispevka bomo predstavili pomen gibanja in didaktičnih iger pri pouku, v drugem delu pa, kako lahko v različne ure pouka slovenščine vključimo gibanje, povezano z obravnavano snovjo, in primere iger, ki jih lahko uporabimo za obravnavo, utrjevanje in preverjanje znanja.

2. Gibanje in igre

2.1 Pomen gibanja

Gibanje je temeljna potreba vsakega človeka, ki tudi določa posameznikovo kakovost življenja (Dolenc, 2015) in za otroke predstavlja vir zadovoljstva in sprostitve tudi v šolskem kontekstu, zato ga je smiselno vključiti v pouk (Frostig, 1989). Gibanje kot oblika poučevanja obsega način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine (Kroflič, 1999). Učitelji pa imajo pri vključevanju gibanja v poučevanje veliko svobode, saj lahko sami izbirajo, pri kateri obliki (frontalni, individualni, skupinski), kdaj (na začetku ure, na koncu ure) in kje (v učilnici, na hodniku, zunaj) bodo gibanje vključili v svoj pouk. Gibanje lahko v pouk vključimo v vseh razredih, ne glede na starost učencev, in pri vseh predmetih.

Z vključevanjem gibanja v pouk pri učencih dosežemo, da so bolj motivirani za delo, spodbujamo razvoj motoričnih spretnosti in sposobnosti, omogočimo učinkovitejše pomnjenje učne snovi, izboljšamo sodelovanje med učenci itd. Že nekaj minut gibanja pospeši učno delo in vnaša pozitivne občutke, saj se ob gibanju sproščajo hormoni ugodja in zadovoljstva. Učenje poteka hitreje, kvalitetnejše in lahkotnejše, kadar ga spremljajo pozitivni občutki oz. naravnost. Ob gibanju se izboljša fokus, pospeši se kognitivno procesiranje in povečata se obseg ter kvaliteta pomnjenja. Hkrati pa gibalni odmori omogočajo tudi počitek od akademskih vsebin ob prenasičenosti (Trapečar-Pavšič, 2022).

Učenci so pri pouku tudi bolj pozorni, ko v proces vključimo gibanje, saj možgani po naravni poti zahtevajo spremembo dejavnosti. Več čutil kot uporabimo pri učenju, večja je možnost, da se informacije dlje ohranijo in jih kasneje lahko prikličemo iz spomina (Prgič, 2018).

Zato je dobro, da gibanje vključujemo v različne ure, če se le da pri večini predmetov, saj dve uri športa tedensko, ki ju imajo učenci v zadnji triadi, in odmori, ki naj bi bili namenjeni gibanju, a jih učenci velikokrat presedijo, ne zadostijo potrebam po gibanju. Gibanje tako lahko vključimo tudi v pouk slovenščine v zadnji triadi.

2.2 Igre pri pouku

Didaktična igra je igra z določenim ciljem in nalogo, v katerih so pravila in vsebine tako izbrane, organizirane in usmerjene, da spodbujajo pri otrocih določene dejavnosti, ki pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Otroci se ciljev večkrat niti ne zavedajo (Pečjak, 2009).

Z didaktičnimi igrami pri učencih vzbudimo večjo motivacijo in interes, učencem se pouk zdi zanimivejši, pri igrah imajo daljšo pozornost, hkrati pa se izboljša pomnjenje. Igre dobro vplivajo tudi na učno šibkejše učence in učence s posebnimi potrebami.

Kljub vsem pozitivnim lastnostim didaktične igre se le-ta pogosteje uporablja v 1. in 2. triadi, v zadnji triadi pa veliko manj. Zmotno je mnenje, da bodo starejšim učencem igre dolgočasne, otročje, jih ne bodo zanimale. Pokazalo se je, da se tudi učenci tretje triade zelo radi učijo s pomočjo didaktične igre.

Pri pouku slovenščine lahko uporabimo že narejene didaktične igre (npr. Klanec – družabna igra o Ivanu Cankarju), lahko preproste didaktične igre izdelamo učitelji sami (npr. igre z uporabo igralne kocke ali lesenih paličic) ali pa jih izdelajo učenci.

3. Vključevanje gibanja in iger v pouk slovenščine v zadnji triadi osnovne šole

V pouk slovenščine so bile vključene razne gibalne in igralne dejavnosti, ki so se izkazale kot zelo koristne. Učenci so bili zaradi njih bolj motivirani za delo, pri pouku so bili aktivnejši in ustvarjalnejši. Ob koncu šolskega leta so povedali, da so jim bile najbolj všeč ure, pri katerih je bilo vključeno gibanje ali igre, ter da imajo občutek, da so se s takim načinom učenja tudi več naučili. V nadaljevanju so predstavljeni primeri dobre prakse vključevanja gibanja in iger v pouk slovenščine v tretji triadi.

3.1 Utrjevanje glagolov s pomočjo gibanja

Učitelj učencem po obravnavi glagola prebere zgodbo, ki vsebuje določene glagole. Učenci stojijo in ob počasnem učiteljevem branju sproti izvedejo čim več gibov/glagolov (npr.: Maja je pretegnila roke – učenci se močno pretegnejo; Peter je odbijal žogo – učenci nakazujejo odbijanje žoge). Po prebrani zgodbi, ko so se učenci dobro razmigali, učitelj projicira zgodbo na projektor ali razdeli učencem listke z napisano zgodbo, učenci pa izpišejo nekaj glagolov in jim določijo slovnične lastnosti. Z nalogo učenci utrjujejo prepoznavanje glagolov in določanje slovničnih lastnosti.

Primer zgodbe:

Mark leži na tleh. Zbudi se, pretegne roke in noge ter vstane. Umije si obraz, zobe in roke. Odide v kuhinjo in si na kruh namaže maslo ter popije kakav. Po zajtrku odpre vrata hiše. Ker dežuje, obuje škornje in odpre dežnik. Z velikim veseljem skače po lužah. V gozdu najde tudi nekaj gob in jih pobere. Tudi kostanj nabira. Ko gre proti domu, ga že pošteno zebe. Doma se sleče in si obuje tople nogavice ter copate. Odloči se, da bo iz kock sestavil visok stolp. Hitro se naveliča in si raje z bratom podaja žogo. Po kosilu igra igrice na računalniku in je kokice. Ko je konec dneva, se Mark uleže v posteljo in zaspi.

3.2 Ponavljanje in utrjevanje snovi s hojo po učilnici

Učitelj za utrjevanje ali preverjanje znanja pripravi listke z vprašanji, na katera pričakuje kratke odgovore (npr. Kdaj in kje so nastali Brižinski spomeniki? Kako se vprašamo po povedku?). Pripravimo toliko listkov z vprašanji, kolikor je učencev. Vsak učenec dobi listek in čitljivo (z velikimi tiskanimi črkami, da lahko kasneje vsi preberejo odgovor) napiše odgovor na vprašanje. Učitelj preveri pravilnost odgovora na vsakem listku.

Učenci nato vstanejo in gredo v pare. Prvi učenec prebere vprašanje s svojega listka, drugi učenec na to vprašanje odgovori; če odgovora ne ve, mu ga prvi učenec prebere z listka. Nato drugi učenec postavi vprašanje s svojega listka in prvi učenec odgovori. Ko končata, zamenjata listke in dvigneta roki, kar pomeni, da sta prosta. Pari se zamenjajo (ne kričijo, kdo je prost,

ampak gre vsak učenec do učenca, ki ima dvignjeno roko – dvignjena roka pomeni, da je učenec prost). Vedno, ko si učenca postavita vprašanji in nanju odgovorita, zamenjata listke.

Učenci lahko večkrat dobijo iste listke, s čimer pa ni nič narobe – če prvič ne vedo odgovora, ga bodo mogoče drugič, po vsej verjetnosti pa tretjič.

Tako nalogo lahko uporabimo za preverjanje in utrjevanje znanja pri vseh predmetih. Učenci so med uro ves čas aktivni, se premikajo po razredu, hkrati pa se naučijo odgovore na vprašanja, če jih do sedaj še niso znali.

3.3 Utrjevanje pojmov s pomočjo gibalne abecede

Po obravnavi določene snovi (npr. romantike v 9. razredu) učencem naročimo, naj na vsako črko abecede poiščejo en pojem iz obravnavane snovi (npr. A – Apel in čevljar, B – balada, C – cenzura ...). Če na določeno črko ne najdejo pojma, pustijo prazno. Ko ocenimo, da so učenci končali, vstanejo in povedo, katere pojme so našli za določeno črko, hkrati pa naredijo gib iz gibalne abecede, ki jo imajo projicirano. Učenci tako utrjujejo pojme, hkrati pa se ves čas gibajo.

Slika 1

Gibalna abeceda



Slika 1 prikazuje primer gibalne abecede, ki jo lahko uporabimo.

3.4 Obravnava snovi pri pouku s pomočjo igralnih kock

Lahko uporabimo klasične majhne igralne kocke in vsakemu učencu naročimo, naj prinese svojo, ali pa uporabimo veliko mehko igralno kocko in vsi učenci pridejo pred tablo ter mečejo to kocko. Učenci vržejo kocko in odgovarjajo na vprašanje glede na število vrženih pik.

Igri lahko uporabimo za obravnavo katerega koli književnega besedila, za obravnavo domačega branja, lahko pa nalogo priredimo tudi za katerokoli snov s področja jezika ali drugega predmeta.

Slika 2

Igra s kockami



**VRZI KOCKI,
POVEJ, KAJ JE
GLAVNI
STAVEK IN
DOLOČI VRSTO
ODVISNIKA.**

	Kdor dela, zasluži plačilo.
	Če boš priden, boš nagrajen.
	Pomislil, kako bi bil lahko prijaznejši.
	Jasno mi je, da te danes ne bo.
	Ko bom imel čas, te bom poklical.
	Čeprav se je trudil, mu ni uspelo.
	Govori, kot bi ga bilo sram.
	Poklical sem ga, da bi mi pomagal.
	Delam, da bom zaslužil za dopust.
	Kogar je pičila kača, se boji zvite vrvi.
	Povej, kaj misliš.
	Kdor nič ne dela, naj tudi ne je.
	Če se ušim, tudi znam.
	Poklical me je, da bi mi povedal dobro navico.
	Kdor je prebral knjigo, naj dvigne roko.
	Če delaš, tudi zaslužiš.
	Nisem prišel v šolo, ker sem zbolel.
	Ko bom velik, bom v pokoju.
	Čeprav je deževalo, sem šel kolesarit.
	Šel sem ven, da bi se sprostil.
	Razmišljam, kaj bom počel popoldne.

Slika 2 prikazuje primer rabe igralnih kock po obravnavi poljubnega književnega besedila in za utrjevanje odvisnikov.

3.5 Uporaba lesenih paličic

Lesene paličice (za sladoled ali pregled grla) lahko uporabimo za kakršnokoli ponavljanje, utrjevanje, spoznavanje novih pojmov ... Paličice lahko učitelj vrže v zrak, da poletijo po učilnici, učenci jih lovijo, s čimer pri pouku spodbudimo še gibanje, lahko jih skrijemo po učilnici še pred prihodom učencev v učilnico, učenci pa jih morajo poiskati ipd. Nekaj primerov uporabe:

- na paličice napišemo samostalnike, ki jih učenci sklanjajo,
- na paličice napišemo obdobje, predstavnike, dela in učenci morajo poiskati, katere paličice spadajo skupaj,
- na ene paličice napišemo vrste besed (samostalnik, glagol ...), na druge pa primere (hiša, govorim) in učenci iščejo pare ...

Slika 3

Lesene paličice



Slika 3 prikazuje primer rabe lesenih paličic za utrjevanje znanja o pesmih Franceta Prešerna.

3.6 »Flaša« resnice

Učencem pripravimo kartončke z vprašanji v zvezi z utrjevanjem snovi in jih razporedimo na tla v obliki kroga. Na sredo kroga postavimo plastenko. Vsak učenec gre na sredino kroga, zavrti plastenko in vzame kartonček z vprašanjem, kamor je pokazala plastenka.

3.7 Vaje za širjenje besednega zaklada z gibanjem

Učenci stojijo v krogu. Eden začne in reče »Jaz sem (karkoli, npr. jabolko) in se postavi v obliko tega predmeta/osebe. Nekdo se mu pridruži in je nekaj, kar sodi zraven (npr. reče »jaz sem črv« in se postavi, kot da je črv). Nato se pridruži še tretji in poskusi biti nekaj, kar povezuje oba prejšnja pojma (npr. »Jaz sem človek, ki bo ravnokar ugriznil v to jabolko.«). Nato prvi od trojice izbere enega, ki ga bo vzel s sabo (npr. »človeka, ki grize v jabolko«), kar pomeni, da se pridružita ostalim v krogu, na sredini ostane drugi in ponovi »Jaz sem črv.«. Nato pride nekdo drug iz kroga in reče npr. »Jaz sem ribič« in se postavi v pozo ribiča. Učenci vadijo besedni zaklad in so hkrati ves čas aktivni.

Pri starejših učenci lahko nadgradimo s tem, da ne smejo biti samo predmet, ampak morajo dodati pridevnik (utrjujejo znanje o pridevniku), npr. »Jaz sem zaljubljena hruška, jaz sem ljubosumno jabolko, jaz sem staromodna skleda«, lahko morajo stopnjevati pridevnik in ga hkrati pokazati, npr. »Jaz sem zabaven klovn, jaz sem zabavnejši klovn, jaz sem najzabavnejši klovn«. Lahko utrjujemo tudi pojme iz književnosti, npr. »Jaz sem hrast pred gradom Turjak, jaz sem razočarana Rozamunda, jaz sem poročena Lejla.«

3.8 Utrjevanje snovi s pomočjo predmetov (pouk na daljavo)

V času pouka na daljavo lahko učencem popestrimo učenje z gibanjem. Učencem naročimo, naj gredo iz sobe, kjer so trenutno, in v drugih prostorih stanovanja poiščejo tri predmete rdeče barve, jih pustijo, kjer so, in pridejo nazaj. Ko pridejo nazaj h kameram, povedo, kaj so našli (npr. skodelico, kečap, odejo ...). Potem sledi navodilo, naj gredo spet do teh treh predmetov in vsakemu povedo nekaj o snovi, ki jo obravnavate (npr. prvemu predmetu povejte, kaj je to glagol, drugemu predmetu povejte, kaj je to glagolski vid, tretjemu predmetu povejte, kaj je to glagolski naklon; vsakemu predmetu deklamirajte eno kitico pesmi, ki se jo morate naučiti).

3.9 Zamrznjene slike

Po prebranem književnem besedilu se učenci razdelijo v skupine, vsaka ima nekaj minut časa, da se dogovori, kateri odlomek iz besedila bo prikazala z zamrznjeno sliko. Skupine pokažejo zamrznjeno sliko, ostali učenci ugotavljajo, za kateri odlomek iz besedila gre, kdo izmed učencev prikazuje določeno književno osebo, določijo kraj dogajanja ipd.

Učenci se razdelijo v skupine, vsak skupina dobi na listu napisano stalno besedno zvezo ali pregovor. Dogovorijo se, kako bodo z zamrznjeno sliko prikazali določeno stalno besedno zvezo/pregovor, ostali učenci pa skušajo ugotoviti, za katero stalno besedno zvezo/pregovor gre.

Slika 4

Zamrznjene slike



Slika 4 prikazuje primer zamrznjene slike po obravnavi grške bajke Tezejev boj z Minotavrom.

4. Zaključek

Raziskave so pokazale, da štiri petine najstnikov po svetu, starih od enajst do sedemnajst let, ni dovolj aktivnih in da je bilo leta 2016 v Sloveniji telesno nedejavnih kar 80 % mladostnikov (Krivec, 2019). Dokazano pa je tudi, da gibanje pozitivno vpliva na učenje, zato je prav, da učitelji naredimo korak naprej v tej smeri. Torej, da gibanje v čim večji meri vključujemo v pouk, in sicer ne le pri mlajših učencih, ampak tudi v tretji triadi osnovne šole.

Predstavljeni primeri dobre prakse z vključevanje gibanja in didaktičnih iger so navdušili tako učence kot nas učitelje. Učenci so bili pri urah aktivnejši in bolj motivirani za delo kot pri urah, kjer smo uporabljali tradicionalne metode utrjevanja in preverjanja. Učenci so bili med urami sproščeni, kljub temu pa so snov usvojili oz. jo dobro utrdili.

Gibanje in didaktične igre lahko vključimo pri obravnavi nove snovi, za utrjevanje znanja, pa tudi kot obliko preverjanja znanja. Učenci so ob takih oblikah dela veliko bolj motivirani za delo, dokažejo pa se tudi učenci, ki sicer pri urah slovenščine ne izstopajo, so šibkejši in učenci s posebnimi potrebami.

Učenci po končanih urah povedo, da so jim take ure veliko bolj všeč kot ure, pri katerih 45 minut sedijo, in da v primeru samo nekajminutnega gibanja kasneje ali prej veliko lažje sledijo pouku.

5. Viri in literatura

- Dolenc, P. (2015). *Telesna samopodoba in gibalna/športna aktivnost mladostnikov*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Frostig, M. (1989). *Gibalna vzgoja. Nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Ivelja, R. (2017). Zakaj slovenski šolarji ne marajo šole. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042769087>
- Krivec, T. (2019). Globalna epidemija: fizično dovolj aktivna le petina najstnikov po svetu. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042916838>
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja ustvarjalnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijajmo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Prgič, J. (2018). *Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Trapečar-Pavšič, J. (2022). Pomen gibanja za učenje. *TRIMinute*. <https://triminute.si/pomen-gibanja-za-ucenje/>

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Zorenč je profesorica slovenščine in univ. dipl. pedagoginja. Poučuje slovenščino in je mentorica skupnosti učencev šole in otroškega parlamenta na OŠ Dob. V preteklosti je poučevala tudi izbirni predmet gledališki klub, organizirala gledališko-plesni tabor za učence in vodila delavnice na taboru socialnih veščin v organizaciji ZPM Domžale. Pri pouku veliko časa nameni inovativnim oblikam poučevanja, gibanju in igri, v svoj pouk pa pogosto vključuje tudi elemente gledališke pedagogike.

Od Bevka do skrbi za okolje

From Bevk to Caring for the Environment

Mojca Batič Škarabot

*Osnovna šola Frana Erjavca Nova Gorica
mojca.batic.skarabot@os-franaerjavca.si*

Povzetek

Po obdobju pouka na daljavo so se pri šolajoči se mladini pokazale tudi določene stiske, ki so se zrcalile v slabši koncentraciji in učni kondiciji učencev ter nižji motivaciji za šolsko delo. Zato je bilo potrebno ponovno ovrednotiti vsebine in cilje učnega načrta pri pouku slovenščine ter jih povezati s cilji drugih predmetnih področij ob približevanju k trajnostnemu načinu razmišljanja in delovanja v lokalnem okolju. Te cilje je bilo najlažje uresničevati znotraj načrtovanih ekskurzij v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kjer se je s premišljeno izbiro aktivnosti spodbujalo mlade k aktivnemu učenju in kritičnemu mišljenju znotraj metod celostnega učenja. Pri tem se je pokazalo, kako pomemben vpliv imajo pozitivni medsebojni odnosi in čustva na kakovostno in trajno znanje ter učenčevo samopodobo. V dani situaciji se je kot optimalna pokazala prav zamisel obravnave umetnostnega besedila (črtice) z naslovom Sinica, katerega avtor je France Bevk, ob samem obisku avtorjeve spominske hiše v Zakojci. Šestošolci so se na dan ekskurzije srečali ne le s pisateljevim življenjem in njegovo domačijo, ampak tudi z njegovo literaturo in okoljem, iz katerega je slednja vzniknila. Ob branju (ne le na dan ekskurzije ob Bevkovi domačiji) in poglobljanju v temeljne vrednote o svobodi, ljubezni in pomoči, ki jih besedilo prinaša, so se z nadaljnjo obravnavo besedila tudi v šoli srečevali s svojimi vrednotami in se opredeljevali do literarnih junakov in situacij. Ker je v besedilu omenjena sinica, se je snov povezovala s simbolom ptice v literaturi. Učenci so upodobili njim ljube ptice in svoje izbire utemeljevali. Prav tako so raziskovali življenje sinice in njenega življenjskega okolja. Da bi ptico privabili v svojo bližino so posadili ob šoli drevo, ki bo s svojimi plodovi razveseljevalo tudi druge ptice. Učencem bo ekskurzija ostala v trajnem spominu zaradi vožnje z vlakom, pohoda po prijetnem jesenskem gozdu sredi gorate pokrajine, Bevkovi domačiji in sinici, ki jih je učila o pomenu svobode. Prav tako jih bo na vse to spominjalo drevo in pozitivna izkušnja ob učenju ne samo o slovenski književnosti, ampak tudi o skrbi in spoštovanju narave.

Ključne besede: ekologija, izkustveno učenje, kritično mišljenje, skrb za okolje, trajnostni razvoj.

Abstract

After the period of distance learning, certain hardships were also evident among the school-going youth, which were reflected in the poorer concentration and learning condition of the students and lower motivation for school work. Therefore, it was necessary to re-evaluate the contents and objectives of the curriculum in the Slovenian language classes and to connect them with the objectives of other subject areas while approaching a sustainable way of thinking and acting in the local environment. It was the easiest to realize these goals within planned excursions in the second educational period, where young people were encouraged to actively learn and think critically within integrated learning methods through a well-thought-out choice of activities. By this, it was shown what an important influence positive mutual relationships and emotions have on quality and lasting knowledge and the student's self-image. In the given situation, the idea of working with a literary text (lyrical short story) entitled Sinica (titmouse), authored by France Bevk, during the very visit to the author's memorial house in Zakojca, turned out to be optimal. On the day of the excursion, the sixth graders learned about not only the writer's life and his home, but also his literature and the environment from which the author emerged. While

reading (not only on the day of the excursion to Bevk's homestead) and delving into the fundamental values of freedom, love and help that the text brings, with further consideration of the text also in school, the students encountered their own values and defined themselves towards literary characters and situations. Since the titmouse is mentioned in the text, we associated the content with the symbol of the bird in the literature. The students depicted their favorite birds and justified their choices. They also researched the life of the titmouse and its environment. In order to attract the bird to the students' vicinity, they planted a tree next to the school, which will delight other birds with its fruits. The students will have a lasting memory of the excursion because of the train ride, the hike through the pleasant autumn forest in the middle of the mountainous landscape, Bevk's homestead and the titmouse that taught them about the meaning of freedom. The tree will also serve as a reminder of this and the positive experience of learning not only about Slovenian literature, but also about the care and respect for nature.

Keywords: care for the environment, critical thinking, ecology, experiential learning, sustainable development.

1. Uvod

Pretekla leta, ko smo se v družbi srečevali s pandemijo, ki jo je povzročil virus SARS-CoV-2, se je šolstvo nenadoma brez opozoril znašlo v povsem novi situaciji, ki jo je bilo potrebno s strani učiteljev sprejeti in svoje delo preoblikovati in prilagoditi novim oviram. Različno dolga obdobja zaprtosti šol in šolsko delo na daljavo so korenito posegli v družine šolajočih se otrok in prinesli nove razmere, v katerih so bile prepoznane določene prednosti in slabosti, pogosto pa tudi stiske. Prav zato ni slučaj, da so učenci ob koncu 32. otroškega parlamenta izbrali novo temo z naslovom Duševno zdravje otrok in mladine, ki je dozorela prav v času zaprtja šol. Kot učiteljica slovenščine v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, sem se srečevala s posledicami do temeljev pretresenega šolskega sistema, ki se je bil pogosto primoran prilagajati novim spremembam, sočasno pa so bile opazne stiske tako otrok kot zaposlenih v šolstvu. Da bi bilo mogoče pomagati mladim po tem obdobju, ko se je opažala nemotiviranost za šolsko delo, občutek ujetosti, občutek nesmisla, brezbržnost, odtujenost, težave z organizacijo dela, težave z razvrščanjem prioritet, slabo učno kondicijo, razdražljivostjo, nemirnostjo, nestrpnostjo in še čim, so se iskale rešitve v različnih oblikah dela, ki bi učečega vodile skozi učenje s pomočjo pristne izkušnje raziskovanja, odkrivanja in sodelovanja. Ključnega pomena sta pri tem želja in veselje do učenja.

Ena boljših rešitev, kjer se lahko načrtuje in izbira različne oblike učenja, je ekskurzija, saj omogoča spoznavanje in doseganje ciljev nekoliko bolj sproščeno, manj formalno, bistveno bolj sodelovalno in povezovalno, saj stopajo v ospredje socialne veščine in spretnosti, ki jih je v taki obliki lažje uriti kot pri klasičnem učenju v razredu.

2. Nove potrebe – novi pristopi

Izkušnja epidemije je pustila v družbi posledice na več področjih ne samo na ekonomskem, socialnem, zdravstvenem, gospodarskem, ekološkem in še katerem področju. Tako se je dotaknila tudi duševnega zdravja otrok in mladine, saj je bilo prav pri tej populaciji poročano o pogosto negativnem doživljanju posledic epidemije od občutkov strahu, nemoči, negotovosti do tesnobe in depresije. Dolga obdobja zaprtosti družbe in nespodbudne novice so se vtisnile globoko v podzavest mladih, zaznamovale so njih in njihove družine. Učitelji so pri tem lahko iskali le različne načine blaženja situacije, ki je terjala fleksibilnost, ustvarjalnost in veliko napora. Posledice so bile vidne kmalu in so še. Segajo, kot je bilo povedano, vse od nemira in nemotiviranosti za šolsko delo do slabše učne kondicije, pozornosti in utrujenosti. Tako se je v času negotovosti iskalo različne rešitve in možnosti, kako osmisliti učenje. Smisel je bil zaznan

predvsem v tem, da bi se učenci ob učenju osredotočili nase in na svoja čustva, zato jim je bilo potrebno približati učenje postopoma, vendar brez občutka prisile.

Začetek pouka v šoli po obdobju zaprtja šol, ko je bilo omejitev manj, je šolajoči se mladini vrnil znani prostor učenja in ustvarjalnosti, ki je vsaj deloma izpolnjeval potrebo po socializaciji ter vračal občutek varnosti in ustaljenosti. V tem obdobju se je zdelo toliko bolj pomembno, da se v samo učenje vključuje tudi skrb za učence; za njihovo duševno zdravje, socializacijo, samopodobo, njihov napredek in osebnostno rast. Učiti se, usvojiti trdno znanje in pridobiti veščine in spretnosti, pri tem pa še graditi svojo osebnost in uresničevati svoje sanje, je največ, kar je lahko ponujeno učencem.

Tako se je porodila zamisel, ki je izvirala iz globoke želje po pristni izkušnji učenja skozi doživetje. V aktivu so se iskale možnosti, s katerimi bi bil učni proces oblikovan tako, da bi kar najbolje združeval različne vidike posameznih tem in podpiral naravno učenje. V šestem razredu je bila izbrana ekskurzija na domačijo Franceta Bevka v Zakojco, ki je učence popeljala skozi različne aktivnosti, kjer so lahko uporabili več svojih čutov, seveda v prijetni družbi vrstnikov, skoraj neformalno, neobremenjeno. Izbrane aktivnosti so vsebovale načela izkušenskega in celostnega učenja (Kompore in Rupnik Vec, 2016), kjer se podpirata pozitiven odnos do šolskega dela, vendar tudi odgovoren odnos do narave tako danes kot v prihodnosti. Po drugi strani pa ni bila načrtovana zgolj ekskurzija sama, ampak številne dejavnosti, ki so bile po ekskurziji izvedene pri pouku v šoli in zaključene nekaj mesecev kasneje. Pomembno je povedati, da so bile vključene medpredmetne povezave, ki so se dotikale tako naravoslovja kot tehnike in tehnologije ter likovne umetnosti. Slovenščina namreč ponuja odlična izhodišča, saj se je prehajalo od obiska pisateljeve domačije, do obravnave njegovega literarnega dela, risanja, sestavljanja krmilnic, spoznavanja ptic do sajenja koristnih dreves v bližini šole. Učni cilji pri slovenščini se tako zlahka povezujejo s cilji drugih predmetov in tako se lahko skoraj neopazno prehaja iz enega predmetnega področja v drugega. Posebno širino znanja in metod dela ponuja prav ekskurzija, saj poteka njeno izvajanje v naravi in ne v šoli. Delo je razgibano in vsak posameznik ima določene naloge, ki jih mora opraviti, pri tem pa je del skupnosti. Tako se je odločilo, da tradicionalno ekskurzijo, s katero se počasti spomin na pisatelja in kulturnega delavca Franceta Bevka, se vzame za izhodišče. Na ta dan se učenci spoznajo z Bevkovim umetniškim ustvarjanjem in njegovim bogatim življenjem ter z njegovimi literarnimi deli in junaki.

Ta poteka vedno zelo slikovito, saj se tradicionalno začne na železniški postaji v Novi Gorici, ko se z vlakom peljemo do Hudajužne, pot pa se nadaljuje skozi vas, kjer kmalu zavije z glavne ceste na levo navkreber proti Bevkovi domačiji. Pot traja vsaj uro in pol in je srednje zahtevna. Ko se prispe, se pušča, da so občutja tista, ki spregovorijo. Med učenci se poraja marsikatero vprašanje v povezavi s pisateljem. Ogled hiše in odkrivanje Bevkovega življenja postaneta bolj otipljiva.

Kot se je naše učenje začelo sredi narave v Zakojci, se je sredi narave ob šoli tudi zaključilo. Tam vladajo posebna pravila spoštovanja okolice in bitij v njej, na kar je potrebno vedno opozoriti, kljub dovoljeni sproščenosti. Z ekskurzijo, ki je bila opravljena v sredini oktobra, se je pri pouku ukvarjalo dlje časa, in sicer vse do začetka maja, ko je bilo posajeno drevo v bližini šole. V Viziji Slovenije za leto 2050 Službe vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko je bil leta 2016 opredeljen med drugim tudi eden temeljnih trajnostnih ciljev, to je skrb za naravo, saj je to dediščina, ki smo jo prejeli zato, da jo bomo predali naprej (Dedić idr., 2016). Zato je pomembno, da so mlade generacije vzgajane v tem duhu za jutrišnji dan. Pri pripravi na ekskurzijo je prav zato predviden temeljit pogovor o tem, kam se gre in zakaj ter kako se skrbi za okolje, kjer bomo sprejeti.

3. Izbira besedila - France Bevk in njegova *Sinica*

Pri načrtovanju dela se je potrebno opirati na učni načrt za slovenščino, ki predvideva usvajanje različnih ciljev tako na področju jezika kot književnosti. Na področju književnosti se razvija recepcijska zmožnost z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil kot tudi z govorjenjem in pisanjem o njih (Ahačič idr., 2018). Zato se pri izbiri besedila vedno razmišlja o možnostih, ki jih slednje ponuja. Za potrebe ekskurzije in spoznavanja avtorja ter njegovega življenja in dela je bilo izbrano umetnostno besedilo *Sinica* (Bevk, 1949), ki govori o ranjeni ptici, ki si, ko si nekoliko opomore od poškodbe in odrevenelosti zaradi mraza, želi pobegniti iz tople izbe, kjer jo je pisateljeva družina oskrbela, da bi jo kasneje, ko si bo opomogla, izpustila. Vendar pa jo njena narava sili v pobeg, tako da se naposled zaleti v šipo in si poškoduje kljun. Dedek se je usmili tako, da jo ubije, saj se mu zdi nesmiselno, da bi ptica po nepotrebnem trpela. Četudi je ta zgodba zelo kratka, v nekaj bistvenih in razumljivih potezah predstavi zgodbo polno učinkovitih zamolkov, s pomočjo katerih učenci zgodbo razumejo tako na dogajalni kot metaforični ravni. Nauk zgodbe, ki se nahaja na koncu besedila, ko pisatelj zapiše: »*Sinica*, o kateri sem vam pripovedoval, pa me je učila ljubezni do svobode.« (Bevk, 1949, str. 3), nam sporoča, da je svoboda pomembna vrednota, h kateri je potrebno stremeti. Besedilo omogoča identifikacijo z različnimi literarnimi junaki, obenem pa tudi moralno opredelitev, zaradi česar se v različne dejavnosti, ki se izvedejo ob besedilu, vključujejo vsi učenci. V zgodbi nastopa tretjeosebni pripovedovalec v vlogi dečka (pisatelja), dedek in babica. Učenci so si bili enotni, da je zaradi močne metaforične komponente ena od literarnih oseb tudi *sinica*. Učenci spoznajo besedilo po ogledu Bevkove domačije in predstavitvi njegovega življenja. Tudi narava in ambient, v katerega pridemo, pomagata pri drugačnem, bistveno bolj poglobljenem doživljanju besedila. Celotna izkušnja omogoča pristnejše doživetje pisatelja in njegovega dela. S tem in nadaljnjim delom se doseže, da učenci besedilo razumejo na več ravneh, saj se z besedilom povežejo in lažje razumejo ravnanje književnih junakov. V šoli se besedilo ponovno prebere, se o njem pogovarja, se ga natančneje analizira, presoja ravnanje književnih junakov, se opredeli, kako bi ravnali, če bi bili v njihovi koži, spoznava se različne vrste ptic in njihove simbolne pomene v literaturi. Prav tako se opredeljuje do njih iz različnih vidikov, bodisi po lepoti bodisi po simbolnem pomenu. Učenci uživajo, ko svoje ptice rišejo, z njimi se takrat povezujejo. Četudi se jim pove, da izpod njihovih rok lahko nastane tudi abstraktna podoba, se večinoma odločijo za veristični pogled. V ospredju ni ocenjevanje podobe, zato se hitro pomirijo, ko se jim pove, da je risba nov način povezovanja z besedilom.

Odločitev, da se izbere prav to Bevkovo besedilo za obravnavo v šestem razredu, ni bila naključna. Namen je bil vplivati na čustva in vrednote učencev, saj se prvi del poti ekskurzije odvija na vlaku ob pogledu na slikovito naravo, kasneje pa sredi narave same. V takem ambientu se je mogoče sprostiti in odpreti, doživeti in razumeti. Prav zato se je odločilo, da bi bila Bevkova črtica *Sinica* primerno besedilo, saj je ravno prav dolgo, z jasno zgodbo in čustveno nabitim nabojem. Vračanje čustev, odkrivanje različnih vlog in vrednot, je tisto, kar lahko predstavlja današnjim otrokom izziv (Ščuka, 2008). Odkrivanje besedila v naravnem ambientu pomeni idealno učno okolje, kuliso, v kateri lahko besedilo ponudi učencu največ. Prav zato je bilo določeno, da se bere in razčlenjuje to besedilo pri Bevkovi domačiji. Po branju potekajo različne aktivnosti, povezane z branjem, analiza besedila, pogovor v skupini, kjer imajo vsi besedo. Ko je analiza besedila opravljena, je čas za čustveni premor, kjer imajo učenci čas, da v sebi predelajo zgodbo, glavne junake in njihove odločitve. Pot v dolino je vedno sproščena, vožnja z vlakom navdihujoča, veliko je vtisov o Bevku in njegovi literaturi. Utrujenosti ni zaznati, lepi spomini pa ostanejo še leta.

4. Iz besedila v resničnost in prihodnost

Po opravljeni ekskurziji poteka z učenci pri pouku ponovno pogovor o njej. Učenci so poročali, kaj jim je bilo všeč in kaj ne. Pripovedovali so o tem, kako so si ekskurzijo predstavljali in kakšna je dejansko bila, kako je potekala, kaj novega so se naučili, kaj bi spremenili. Kasneje so svoje vtise zapisali tako, kot lahko vidimo v nadaljevanju (glej slika 1).

Slika 1

Primer izpisa

S postaje v Hudajužni smo odšli naravnost na cesto, zato smo morali biti zelo previdni. Pot se je spremenila, postala je strma. Bila mi je všeč, saj sem na vlaku počivala. Čez kakšno uro in pol smo bili že na cilju – pri Bevkovi domačiji. Vsi so slikali kozi, ki sta se pasli v bližini, jaz pa sem raziskovala. Pri domačiji smo pomalicali, nato nas je prijazna vodička peljala v hišo. (I. P., 6. b)

Vožnja je bila dolga, zabavna, prijetna ter zanimiva. Med vožnjo smo poslušali glasbo, se pogovarjali, opazovali naravo, se zabavali ... na kratko - zabave ni manjkalo. (A. M., 6. b)

Po poti smo videli potoke in drevesa, poleg tega smo poslušali ptičje petje. Čez čas smo videli prekrasno drevo, ki mi je bilo povsem neznano. Po nebu so letele ptice in pele, nato pa smo prišli do jase, na kateri so bila prekrasna drevesa, ki so bila kot v pravljici. (N. V., 6. b)

V naslednjem koraku se učence spomni na Bevkovo besedilo *Sinica*, ki je bilo prebrano na ekskurziji. Da bi učenci besedilo dobro razumeli in ga kasneje skozi ustvarjalne naloge tudi interpretirali, ga je bilo potrebno ponovno prebrati in razložiti. Po vsebinski analizi so učenci prejeli izjave *Če bi bil dedek, bi ... / Če bi bila babica, bi ... / Če bi bil otrok, bi ...* Vsak je dobil svojo naključno izjavo in je povedal, kaj bi naredil s ptico, če bi bil v določeni vlogi. Nekatere izjave so učenci zapisali. Pri tej zahtevi, so povedali, da je ena od vlog tudi sinica oz. da jo oni tako čutijo. Učencem so bili razdeljeni štirje manjši plakati, kolikor je bilo književnih junakov v besedilu (dedek, babica, deček in sinica). Nato so bili naprošeni, da se postavijo h tistemu liku, ki ga najbolj čutijo, razumejo oz. se z njim identificirajo. V tako oblikovanih skupinah so se pogovarjali o književnem liku – kako je ravnal, kako bi lahko bolje, kako bi ravnali sami, kakšno vlogo je v zgodbi sploh imel ... Nekaj ključnih misli so zapisali tudi na plakate in jih kasneje predstavili pred sošolci. Plakati (glej Sliki 2 in 3) so bili tudi razstavljeni v razredu. Likovno nadarjena učenka je književne like tudi upodobila (glej Slike 4, 5, 6 in 7).

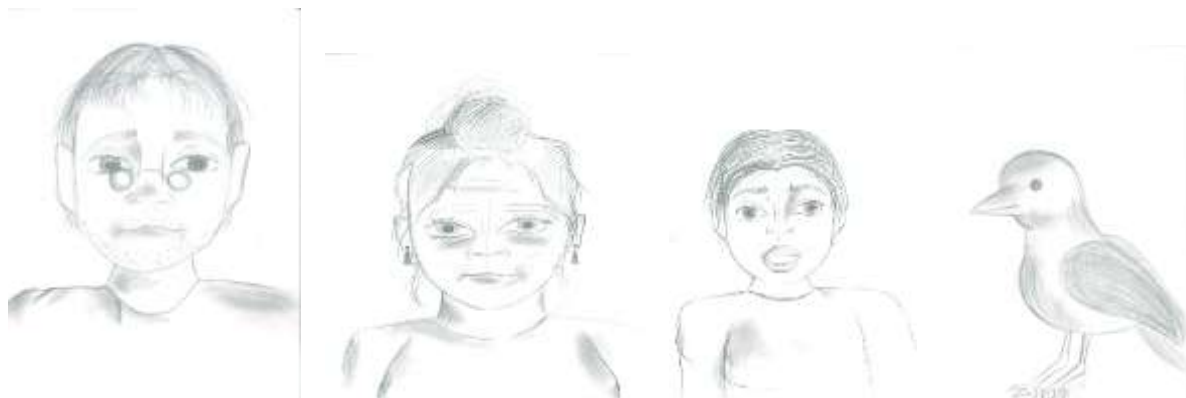
Sliki 2 in 3

Primer izjav



Slike 4, 5, 6 in 7

Upodobitve književnih junakov



V nadaljevanju so bile učencem razdeljene podobe različnih ptic, med katerimi so izbrali sebi najljubšo podobo. Kriterij izbire je bil povsem odprt brez učiteljevega vpliva. Tudi vrst ptic je bilo dovolj, da jih je nekaj ostalo. Ko je imel vsak učenec izbrano podobo, je dobil še list tršega gladkega papirja. Sledila so nova navodila. Učenci so morali v kakršni koli tehniki in obliki predstaviti svojo ptico. Razloženo jim je bilo, da naj ptico dobro opazujejo, nato pa naj na papirju izrazijo s pomočjo podobe tudi njihov odnos oz. čustva do nje. Prav zato so bile pričakovane nenavadne in abstraktne podobe, vendar je bilo tekom dela kaj kmalu ugotovljeno, da bodo nastale le preslikave, saj se je vsak od njih hotel le približati izbrani podobi. Drugi del naloge je učencem narekoval, da morajo na isti list, kjer so upodobili izbrano ptico, zapisati še nekaj o svoji izbiri (glej Slike od 8 do 11). Želja je bila, da se utemelji, zakaj je bila izbrana prav tista ptica, kakšen je bil njihov kriterij izbora, kaj jim ptica pomeni, katero vrednoto zaznavajo pri njej. Želeno je bilo vedeti, kaj jim pomeni izbrana ptica na simbolni ravni in s katerimi čustvi jo povezujejo. Odgovori so bili različni, veliko učencev je ptice izbralo zaradi njihove lepote, ljubkosti, nenavadnih barv, nekaj jih je izbralo ptico na podlagi simbolnega pomena (orel – moč, nadvlada), drugi so izbirali po znanju ali domačnosti, ker določeno ptico vidijo v svojem domačem okolju, nekateri so izbrali sinico, ker smo o njej brali. Seveda pa so se pojavili tudi drugi kriteriji izbire. Raba dveh medijev je dobra izbira, ko se želi spodbujati večšine kritičnega mišljenja, saj gre za večšino sistematičnega opazovanja in razlikovanja dejstev od interpretacij.

Slike 8, 9, 10 in 11

Upodobitev izbrane ptice in utemeljitev izbire



S to nalogo se je pri učencih želelo doseči določeno osveščenost glede skrbi za naravo in za ptice, obenem pa se je načrtovalo nadaljnje delo. V prvi vrsti je bilo pri pouku prisotnega zelo veliko pogovora, saj se je pri učencih posegalo po znanju, ki ga imajo iz naravoslovja, tehnike in likovne vzgoje. Delo se je vseskozi vodilo po načelih trajnostnega razvoja, saj smo se vseskozi dotikali problematike okoljevarstva, ekologije, spoštovanja naravnih virov, biotske pestrosti, izumiranja živali, podnebnih sprememb in vloge človeka pri tem ter v sklopu vsega tega se je razmišljalo, kaj lahko storimo sami, saj šteje še tako majhen korak. Tako se je začelo pri učencih samih z oblikovanjem več skupin, kjer je lahko vsak od njih na podlagi sposobnosti in veščin, ki jih ima, našel svoje mesto. Nekateri so oblikovali in okrasili plakate, drugi so pripravili razstavo narisanih ptic v razredu, tretji so prebirali opise in razmišljanja o ekskurziji in izbrali najzanimivejše dele, četrti so raziskovali življenjski prostor in prehrano sinice ter izbirali drevo, ki je bilo kasneje posajeno v bližino šole, da bi privabilo čim več ptic. Poleg teh sta bili načrtovani še dve skupini, ki pa zaradi epidemije nista mogli opraviti svojega dela. Ena skupina si je izbrala izdelavo ptičje krmilnice pri urah tehnike, druga skupina pa bi pripravila krajši kulturni program, kjer bi povabili dedke in babice, da bi občudovali naše delo. Naloga je bila zastavljena širše, saj se je želelo privabiti sinico v naše bližje okolje. Zadnja naloga, ki je bila opravljena skupaj, je bila sajenje izbranega drevesa, ki ga je izbrala ena od skupin. Tako je bilo nazadnje odločeno, da posadimo mlado drevo jerebika, ki bo nekega dne privabilo ptice v bližino šole, da jih bomo lahko opazovali (glej Sliko 12). Morda pa tudi nas, saj so njeni plodovi užiteni. Ravnateljica nam je brez oklevanja prisluhnila in naročila sadiko jerebika iz bližnje drevesnice. Učenci so jo posadili sami tako, da so izkopali luknjo, sadiko zalili in ponovno prekrili z zemljo. Učenci si ekskurzijo v šestem razredu pogosto zapomnijo prav po izkušnji z vlakom in dolgo potjo do Bevkove domačije, slednjo generacijo bo spremljalo marsikaj več. V trajen spomin jim bo večmesečno raziskovanje in jerebika ob šoli, ki bo zrasla v lepo drevo.

Slika 12

Sajenje izbranega drevesa



Pri tej zahtevnejši nalogi, ki je bila izvedena v šestem razredu so se učenci učili iz različnih virov, samostojno so se dogovarjali in iskali boljše rešitve, učili so se eden od drugega, svoje delo so predstavljali drugim. Glavni namen je bil učence spodbujati k raziskovanju, medtem ko je bilo delo učitelja omejeno predvsem na usmerjanje dela in načrtovanje nadaljnjih korakov. Ker smo mestna šola ob robu srednje velikega mesta, imajo naši učenci razmeroma dobro povezavo z naravo, vendar pa ne vsi. Zato se je spodbujalo k odzivnosti predvsem učence, ki se pomena narave manj zavedajo in so po slogu življenja od nje bolj odtujeni. Izhajalo se je iz

želje, da bi se učencem omogočilo učenje, ki bi imelo trajne pozitivne posledice v prihodnosti (zavedanje pomena skrbi za naravo) ob pristni izkušnji.

5. Zaključek

Obdobje šole na daljavo zaradi širjenja SARS-CoV-2 virusa je pomembno vplivalo na več vidikov družbe in tudi na duševno zdravje šolajočih se otrok in mladine. Po tem obdobju je naloga šole ponuditi protitež – iskanje poti, preko katerih lahko pridemo do pozitivne izkušnje učenja, ki učenca motivira za iskanje novega znanja. Pri tem je pomembno, da se spodbuja učenčeva želja po novem spoznanju, razumevanju in odkrivanju, predvsem pa opazovanju. Čustva so izjemnega pomena, zato si je potrebno prizadevati za vzpostavljanje pristnih in pozitivnih odnosov znotraj razreda, da se vzpostavi dobra klima, ki se prenaša tudi v odnos do učne snovi. Znanje postane tako trajnejše, saj učenci lažje razmišljajo o postopkih in lastnem učenju, o sebi in svojih vrednotah, tehtajo različne možnosti in situacije in se bolje odločajo. Ob lastnem učenju in napredku sledijo učenju drugih, s tem se krepi tudi njihova samopodoba. Prav zato se je v tem primeru zdel smiseln pristop izkustvenega učenja, ki postavlja v ospredje ne samo učenčeve čute, ampak tudi njegovo duševnost. Mlade osebnosti se učijo, kje so njihove močne in šibke točke; učijo se, kako izboljšati svoja šibka področja in kako še utrditi tista, kjer so najmočnejši.

Učencem se je želelo ponuditi pouk, ki bi bil različno natančno strukturiran in usmerjan s strani učitelja, saj je učencu dano, da samostojno raziskuje in rešuje raznovrstne situacije in pri tem spozna in izgrajuje razumevanje učne snovi. V ospredje se postavijo učenčeva čustva, moralne opredelitve in kritično presojanje. Poudarek je na učenčevem lastnem mnenju in utemeljevanju.

Trud za kakovosten pouk se vedno obrestuje, saj se vsi udeleženci lahko veliko naučijo. Dobrna mera fleksibilnosti in potrpežljivosti sta nujni pri medpredmetno oblikovanem učenju in timskem delu, sploh če je v to obliko vključena celotna generacija učencev, pri tem pa je izredno pomembna podpora vodstva, saj se s tem izkaže podpora ustvarjalnosti – učenci bodo lahko gojili in izražali svojo ustvarjalnost, če bo to vrednoto v pouk vnašal učitelj. Taka oblika dela potrebuje za svojo uresničitev več časa in je zato težje izvedljiva, saj mora učitelj svoje delo ob obilici drugih zahtev skrbno načrtovati.

Pouk slovenščine je bil tako obogaten s posebno učno izkušnjo in kvalitetnimi medsebojnimi odnosi. Ekskurzija k Bevkovi domačiji v Zakojco bo učencem ostala v trajnem spominu, saj je bila pri pouku slovenščine uspešno povezana s skrbjo za prihodnost. Drevo, ki je bilo posajeno ob šoli, je postalo njihovo drevo, saj so ga sami posadili. Učenci so pokazali, da so čuteči otroci, ki bodo v svojo prihodnost odnesli vrednote Bevkovega besedila. Nove metode in oblike dela, so lahko uspešne, če se prakticirajo dovolj časa in so dovolj posplošene, da jih učenci ponotranjijo. Na tak način naši naporji niso le muhe enodnevnice, ampak stalnica, ki skozi čas prinese določene sadove. To prispeva h kakovostnejšemu, poglobljenemu in trdnejšemu znanju, ki je ponotranjeno, zato pa trajno. Tako znanje povezuje več področij in vsak učenec ima možnost, da se v najboljši luči predstavi na področju, ki mu najbolj leži. Pri tem pa se brusi tudi otrokova osebnost in samopodoba. Učenci tako rastejo v samostojne in odgovorne ljudi, osebnosti, ki se bodo zavedale pomena učenja, dela in posledic svojih dejanj. Skrb za prihodnost se začne sedaj, učitelji smo tisti, ki ob starših, lahko gojimo pomen te zavesti.

6. Viri in literatura

- Ahačič, K., Cestnik, m., Čuden, M., Honzak, M., Poznanovič Jezeršek, M., Rosc Leskovec, D., Križaj Ortar, M., Gomivnik Thuma, V., Žveglič, M. (2018). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.
- Bevk, F. (1949). *Otroška leta*. Mladinska knjiga.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ščuka, V. (2008). *Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti*. Didakta.
- Dedić, J., Dermelj, M., Kampuš, A., Kobe-Logonder, N., Menart, Ž., Šooš, T., Tolar, M., Urbančič, H., Zupančič, I. (2016). *Vizija Slovenije*. Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. <https://zavod14.si/2017/02/09/vizija-2050-strategija-razvoja-slovenije-slovenija-2050>

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Batič Škarabot, profesorica slovenskega in italijanskega jezika, zaposlena kot učiteljica na Osnovni šoli Frana Erjavca Nova Gorica v Novi Gorici. Pri svojem poklicu rada raziskuje različne metode in oblike dela ter jih prenaša v pouk.

Zaključna ekskurzija za lažje razumevanje Tavčarjeve Visoške kronike

Final Excursion for Easier Understanding of Tavčar's the Visoko Chronicle

Karmen Soban

*Osnovna šola Franca Lešnika-Vuka, Slivnica pri Mariboru
karmen.soban@gmail.com*

Povzetek

Kulturna dediščina predstavlja vir za razumevanje zgodovinskih procesov, pojavov ter njihove povezanosti s sedanjo kulturo in prostorom. Vzbuja medsebojno spoštovanje med ljudmi in spoštovanje do našega bivalnega okolja. Bistvena je za ohranitev nacionalne identitete, pomaga nam razumeti preteklost in tako ustvarja izhodišče za skupno prihodnost. Pri pouku književne vzgoje že nekaj let opažamo, da odlomek iz berila Listi iz Visoške kronike Ivana Tavčarja, učencem predstavlja težave, zato smo se letos odločili, da zaključno ekskurzijo namenimo prav raziskovanju omenjenega dela. Tako smo se odpravili v Škofjo Loko in na ogled dvorca Visoko, kjer se je odvijal Tavčarjev zgodovinski roman. Učitelji smo ekskurzijo načrtovali po načelu primernosti, nazornosti in aktivnosti. Suhoparni življenjepis pisatelja, zapisan v berilu, na Škofjeloškem gradu dobi povsem drugačen pomen, kajti skrinja, ki jo je našel na Visokem, in od koder se je porodila misel za omenjeni roman, učencev ne pusti ravnodušnih. Skozi znamenitosti Škofje Loke so učenci lažje sledili liku Agate Schwarzkobler, ki je doživela veliko krivico in ni imela lahkega življenja. Učenci so iskali tudi podobnosti s sedanjimi družbenimi razmerami.

Ključne besede: bralne strategije, priprava ekskurzije, problemsko-ustvarjalni pouk, Tavčarjev lik

Abstract

Cultural heritage represents a source for understanding historical processes, phenomena and their connection with current culture and space. It creates mutual respect between people and respect for our living environment. It is essential for the preservation of national identity, it helps us understand the past and thus creates a starting point for a common future. In our literature classes, we have noticed for several years that the passage from the school reader Listi iz Visoške kronike by Ivan Tavčar presents difficulties for the students, so this year we decided to devote the final excursion to the research of the aforementioned work. Therefore, we went to Škofja Loka and visited the Visoko manor, where Tavčar's historical novel took place. The teachers planned the excursion according to the principle of appropriateness, clarity and activity. The dull biography of the writer, written in the school reader, got a completely different meaning at Škofje Loka castle, because the chest that he found at Visoko, and from where the idea for the mentioned novel was born, didn't leave students indifferent. Through the sights of Škofje Loka, students could easily follow the character of Agata Schwarzkobler, who experienced great injustice and did not have an easy life. The students also looked for similarities with current social conditions.

Keywords: preparation of the excursion, problem-creative class, reading strategies, Tavčar's character.

1. Uvod

Učenec se v osnovni šoli sreča s slovenščino, književnostjo, togim učnim načrtom, ki od otrok zahteva, da prebirajo Aškerčevo Čašo nesmrtnosti, Tavčarjevo Cvetje v jeseni in Vorančeve Solzice, klenu slovensko klasiko, ki je zapisana v težko razumljivem jeziku, v slovenščini, kakršna obstaja le še v knjigah. Večini otrok se slovenski klasiki zagnusijo, zavračajo branje, stoletja stari problemi Agate Schwarzkobler se jim zdijo odveč (Trampuš, 2022).

Da bi ovrgli tezo, da se učencem problemi Agate Schwarzkobler zdijo odveč, smo se podali na zaključno ekskurzijo v Škofjo Loko, kjer so si učenci odgovorili na to vprašanje.

Branje in poslušanje umetnostnih besedil je tako nekoč kot danes dejavnost, ki otroke in odrasle zaznamuje za vse življenje. Bralna motivacija usmerja korak k oblikovanju naše kulture.

Doživljajsko in kognitivno branje pri pouku književnosti usmerjamo in vodimo prek besedilnih signalov, ki sicer dopuščajo raznolike, a ne povsem poljubne interpretacije; te so določene s konvencijami literarnega besedila. /.../ Kognitivno branje je interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje. Kaže se kot zmožnost ukvarjanja z literarnim besedilom, tj. analiziranja, npr. kot prepoznavanje slogovnih, oblikovnih, vsebinskih posebnosti besedila, sposobnost primerjanja (iskanja podobnosti in razlik), odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov, kritičnega opredeljevanja do prebranega, vrednotenja in argumentiranja (Žbogar, 2014).

Odkrivanje vzročno-posledičnih odnosov in argumentiranje sta med opaznejšimi primanjkljaji pri branju umetnostnih besedil v OŠ, kar že vrsto let v svojih vsakoletnih poročilih ugotavlja tudi predmetna komisija za slovenščino pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine v OŠ. Poudarja namreč, da so »natančno branje izhodiščnega besedila in sklepanje na osnovi besedilnih podatkov ter razlaga prenesenih pomenov besed /.../ za učence še vedno zelo zahtevne dejavnosti, kar kaže na premalo razvito bralno zmožnost oz. zmožnost kritičnega branja« (Cestnik, idr. 2012).

2. Bralne strategije

Strokovnjaki, ki raziskujejo bralne dejavnosti, poudarjajo, da mora biti pouk književnosti usmerjen h komunikaciji med bralcem in literarnim delom, ki jo določajo učni načrti.

Za učence je zelo pomembno, kakšen je njihov interes za branje, katere vrste literatura jih zanima oz. kaj radi berejo. »Pri pouku književnosti največ prispeva k razvoju učenčeve bralne sposobnosti tisto čtivo, ki ga bere z zanimanjem in veseljem, in ne samo zato, ker je obvezno ali pa ker pričakuje, da mu bo prineslo pohvalo odraslih. Obravnava leposlovja bi zato morala biti naravnana tako, da bi spodbujala čim več učenčevega zanimanja in mu omogočala čim več veselja ali pa vsaj prinašala čim manj muke in drugih odbijajočih trenutkov« (Grosman, 1989).

Po Saksidi (2006) so merila, po katerih naj učitelj izbira primerna literarna dela naslednja:

- branje književnosti je dialog med učencem in književnim besedilom, a tudi med učenci in učenci in učiteljem o književnem besedilu,
- književno besedilo omogoča, da se, ob upoštevanju dialoščnosti književnega pouka, bralčevo subjektivno razvajanje razvija in pogloblja,

- branje je možnost za preseganje spoznavnih omejitev, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje,
- mladinska književnost je glede na dojemanje otroštva raznolika, otroštvo ustvarjalci pojmujejo kot igro, posnetek stvarnega sveta (resničnost), upor zoper pravila odraslih, čudenje podobam sveta, otroško razlaganje sveta in kot spomin,
- književnost nagovarja mladega bralca z bogastvom žanrov, podob in tem.

Strategije, ki jih s skupnim imenom imenujemo strategije pred branjem, zajemajo vrsto strategij, ki služijo vsaka svojemu namenu. Predbralne strategije se tako delijo v strategije za:

- aktiviranje predznanja učencev,
- določitev cilja branja,
- spoznavanje zgradbe besedila,
- napovedovanje vsebine,
- postavljanje vprašanj (Pečjak, Gradišar 2012).

2.1 Aktiviranje predznanja učencev

Pogovor učitelja z učencem je zelo pogost način za ugotavljanje predznanja učencev. Ko sem jih pripravljala na branje odlomka iz npr. Visoške kronike, kjer junakinji Agati Schwarzkobler sodijo zaradi domnevnega čarovništva, sem najprej ugotavljala predznanje na ta način, da sem jih začela spraševati o tem, kaj si oni mislijo o čarovništvu, če poznajo kakšno čarovnico, če kaj vedo o zbiranju čarovnic na gori Slivnica. Na ta način ugotavljamo predznanje učencev o temi, s katero se srečamo v odlomku.

2.2 Določitev ciljev branja

Z interpretativnim branjem, kar so v razredu zmožni boljši bralci smo ponazorili razpoloženje književne osebe in dogajanja v besedilu, prepoznavali so motive za ravnanje književnih oseb, jezikovna sredstva za ugotavljanje književnega prostora, razumeli so, v kateri čas je postavljeno dogajanje, doživljali, prepoznavali in razumeli so značilnosti zgodovinskega romana, ločili so avtorja od pripovedovalca in razmišljali so o čarovnicah oz. čarovništvu v sodobni družbi.

2.3 Postavljanje vprašanj

Na podlagi odlomka iz Visoške kronike so zapisali vprašanja, ki so jih sodniki postavili Agati, da bi dokazali, da je čarovnica.

Npr. Kje si prvič videla hudiča?

Kje si naredila točo?

Kdaj si bila na cerkniški Slivnici?

Kdaj si bila na hrvaškem Kleku?

Si prašička, ki si ga jahala, vzela gospodarju ali ti ga je pripeljal satan?

Imaš kake tovarišice, ki bi s tabo častile hudiča?

Ali si Marksu Wulffingu potisnila v meso iglo, kremen in žebelj, da mu je začela otekati noga in da je po krivici moral trpeti bolečine?

O katerem dogodku govori odlomek? Kdo je pripovedovalec v odlomku? Zapiši kraj dogajanja v odlomku. Kako ugotoviš čas dogajanja?

Odlomek iz berila ohranja spomin na javno sodno razpravo proti Visočanki Agati Schwarzkobler, ki jo je hlapec Marks Wulffing obdolžil čarovništva. To je storil iz maščevanja, ker ga je dekle zaradi nadlegovanja na plesu pred vsemi oklofutalo.

Zaradi številnih že objavljenih interpretacij Visoške kronike smo se odločili, da se bomo najbolj posvetili liku Agate Schwarzkobler.

V romanu je Agata Schwarzkobler opisana z naslednjimi besedami: *»Agata ni veliko prinesla s sabo: culico cunj-kakor pravimo pri nas-rdeča lica in dobro voljo, pomagati pri delu. /.../ Takoj se je lotila vsakega dela; kar pa se tiče pridnosti, sem jo lahko postavil vzgled drugim poslom./.../ Bila je vesele in krotke narave. Z nikomer se ni prepirala. Imela je kup prijateljic-vse hčere naših kmetov so iskale njenega znanja.«*

Naloga učencev je bila, da so v kratkem razmišljanju zapisali svoje mnenje o sodbi:

- presenečen sem, da so taka vprašanja postavljali učeni ljudje v tistem času,
- presenetilo me je, da so se obtožb čarovništva posluževali tudi zaradi maščevanja (če moški zavrnitve lepotice ni mogel sprejeti, jo je razglasil za čarovnico),
- presenetilo me je, da si je toliko ljudi ogledalo tak dogodek,
- presenetilo me je, da so preproste ženske prepoznale laž Marksa Wulffinga.

3. Potek ekskurzije

V Loškem muzeju na Loškem gradu so se učenci najprej seznanili z življenjem in delom pisatelja in z dediščino visoških Kalanov (slika 1). Nato so spoznali kmečka opravila, sočasno oblačilno kulturo in dediščino dveh obrti, kovaštva in platnarstva, omenjenih tudi v romanu.

Slika 1

Pred Škofjeloškim gradom



Ogledali so si temelje osrednjega grajskega stolpa, kjer je bila zaprta Agata, nato pa so sledili Izidorjevi pripovedi. Po sledih njegove pretresljive zgodbe so se odpravili z gradu v mesto in naprej na travnik ob sotočju Selške in Poljanske Sore, kjer se je odvijala Agatina preizkušnja.

Tu so spoznali simboliko vode v različnih kulturah in pregovore, povezane z vodo. Nato so si ogledali še lokacijo kovačnice, kjer se je Izidor izučil za kovača, nekdanjo mestno šolo za dečke, ki jo je obiskoval, cerkev sv. Jakoba, žitnico Kaščo, Kamniti most, ugotavljamo, kje so bila Vodna vrata, kje Oslovska ulica itd.

Vsebinsko so povezali z dvorcem Visoko v Poljanski dolini. V muzeju je bila na ogled dediščina pisatelja Tavčarja (portret, diplome, pohoštvo) in dediščina Kalanovih z Visokega (pohoštvo iz 18. stol.). Predstavljeno je bilo življenje in delo pisatelja in njegove soproge Franje, humanitarne delavke, organizatorke ženskega gibanja, narodne in dvorne dame. Na Visokem so izvedeli še nekaj več o življenju in delu svetovljana, politika svojega časa, župana Ljubljane, visoškega gospodarja in ne nazadnje, slovenskega pisatelja, Ivana Tavčarja.

Ogledali so si njegov veličasten kip. Bronasti pisatelj sedi za dvorcem pred gručo dreves in gleda proti svojemu rojstnemu kraju, Poljanam. Kip je izdelal Jakob Savinšek l. 1957. Na robu gozda, s prekrasnim pogledom na domačijo, pa je grobnica Tavčarjevih.

Ogledali so si tudi stalne muzejske zbirke: arheološke, zgodovinske, kulturnozgodovinske, umetnostnozgodovinske, etnološke, prirodoslovne in športne zbirke ter zbirke o Ivanu Groharju in Škofjeloškem pasijonu. Vključen je bil tudi ogled Škoparjeve hiše v muzeju na prostem na grajskem vrtu.

4. Problemsko-ustvarjalni pouk

Pri takem pouku je učenec soočen s književnim problemom in motiviran za samostojno raziskovanje: do spoznanj mora priti sam, z lastnim raziskovalnim delom, pri tem odkriva najprimernejše raziskovalne metode, ki ga utegnejo privedi do rešitve problema. *Učitelj* je v vlogi organizatorja ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učenca, najpogostejše oblike dela pa so individualno delo, delo v dvojicah ali skupinah. Učitelj je lahko tudi moderator, uporablja frontalno obliko in /ali metodo diskusije (Žbogar, 2013).

Učitelj tudi preveri, če učenci razumejo književni problem, spodbudi jih, naj ga proučijo iz različnih zornih kotov, jim pomaga, da so pri raziskovanju sistematični, in jih spodbuja k ozaveščanju posameznih faz raziskovanja (kje smo, kam gremo) (Žbogar, 2013).

Po zaključku ekskurzije so učenci morali v kratkem sestavku razložiti frazem »lov na čarovnice« v sodobnem času. Kdo je danes tarča preganjanja? Primerjali so upodobitve čarovnic v pravljicah z usodo Agate Schwarzkobler in oblikovali vprašanja za kviz.

»Zgodba o Agatinem življenju se mnogim v današnjem svetu zdi mogoče nepomembna ali že davno pozabljena. Čeprav Agate na žalost ni več z nami, so njene težave še vedno del vsakdana sodobne družbe. Prav zaradi tega se mi zdi Agata ena najbolj pogumnih in borbenih žensk.«

»Agata Schwarzkobler je zelo pogumna in občudovanja vredna ženska, ki je bila nepravilno obtožena čarovništva, a se je njeno življenje potem srečno končalo. Danes se kaj takega verjetno ne bi zgodilo, toda neenakost pravic žensk in moških še vedno ni urejena.«

»Lov na čarovnice pomeni, da se nekdo ne strinja z mano. Najbolj se spomnim čarovnice iz pravljice Janko in Metka, ki sta jo napisala brata Grimm. Podobna hudobija bi naj bila tudi v

Agati. Janko in Metka sta čarovnico premagala s skupnimi močmi, Agato pa je iz grozljive situacije rešil Jurij, ki je bil svoboden človek in je stal za svojimi idejami. Agata je izpostavljena posmehu, sramotanju in to me spominja na današnje objave na spletu. Agatino življenje se je po tej sodbi precej spremenilo, tako kot se lahko spremeni življenje vsakega izmed nas, ki ga je splet zaslužnil. Obstajajo države, kjer se za malenkosti lahko kaznuje katerokoli žensko, torej so agate med nami še kako žive.»

5. Zaključek

Zaključna ekskurzija je pokazala, da so učenci z zanimanjem sledili zgodbi, ki so jo delno že poznali. Vse, kar približa vsebino učencem, je dobrodošlo. Tudi kratki animirani film, ki je bil predstavljen v Loškem muzeju. Učenci so k svojemu znanju dodali tudi novosti, ki so jih slišali na ekskurziji in se kasneje pomerili v kvizu, ki je obsegal večjo paleto vprašanj, kot če bi prebrali samo odlomek. Tako ne morem soglašati z mnenjem, da svetniški sij slovenske klasike blede.

Kot podobnost s sedanjimi družbenimi razmerami so učenci navedli nasilje nad ženskami, med katerimi so prepoznali agate schwarzkobler in vprašanje prepovedi splava, ki razvema strasti na obeh straneh Atlantika.

V osnovni šoli torej ne moremo dopustiti, da bi učence prepustili lahkotnosti razumevanja zgolj skozi stripe, saj bi to osiromašilo poznavanje naše kulturne dediščine oz. obstoja naroda, kajti učenci, ki niso več sposobni poglobljenega zanimanja za literaturo, so izgubljeni za slovenski prostor.

6. Literatura

Gradišar A. in Pečjak S. (2012): Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012.

Grosman, Meta, Nekateri posebnosti branja leposlovja. Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. str. 13–23.

Honzak, Mojca idr., Dober dan, življenje, berilo za osmi razred osnovne šole

Saksida, I. (2008). Poti in razpotja didaktike književnosti

Udovič Medved, Vida, Med komunikacijskim in problemsko-ustvarjalnim poukom književnosti, Jezik in slovstvo, letnik 60 (2015), št. 3-4.

Literarno branje in mladostniki. V: ŽBOGAR, Alenka (ur.). *Recepcija slovenske književnosti*, (Obdobja, ISSN 1408-211X, Simpozij, = Symposium, 33). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2014, str. 551-557.

Mladina, št. 32, 12. 8. 2022

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Soban je učiteljica slovenskega jezika na Osnovni šoli Franca Lešnika-Vuka in izbirnega predmeta šolsko novinarstvo. Kot organizatorica številnih kulturnih dejavnosti na šoli učencem vceplja pozitiven odnos do kulturne dediščine.

Predstavitve osebe – delo v skupini s pomočjo didaktičnih fotografij

Introducing a Person – Group Work in the Classroom Using Didactic Images

Nika Lampret

Gimnazija Franceta Prešerna
nika.lampret@gfp.si

Povzetek

Prispevek razpravlja o obravnavi neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine v gimnazijskem izobraževanju, osredotoča se na obravnavo besedilne vrste predstavitev osebe, predvsem na njen zadnji del obravnave, na fazo po prvem sprejemanju besedila. Predstavljena je pilotna izvedba učne ure s pomočjo didaktične stene ter bralnika QR kod. Dijaki so v skupinah od štiri do pet dijakov obravnavali besedilno vrsto predstavitev osebe, ki se nahaja na izbranih didaktičnih stenah, predvsem je bila njihova naloga kritična obravnavo besedila s priloženo preglednico teoretične opredelitve izbrane besedilne vrste. Dijaki so s pomočjo fotografij na didaktični steni in bralnika QR kod pred seboj v obravnavo dobili predstavitev osebe, ki jo povečini poznajo ter so se z njo že kdaj tudi srečali. Izkazalo se je, da so dijaki z obravnavo besedilne vrste na takšen način bili bolj motivirani za delo in so značilnosti besedilne vrste tudi bolj ponotranjili.

Ključne besede: besedilna vrsta, kritično sprejemanje besedila, neumetnostno besedilo, predstavitev osebe.

Abstract

The following article discusses the analysis of non-literary text during Slovenian language classes in the upper secondary education – gimnazija schools. It mainly focuses on the analysis of text structure – more specifically, introducing a person, with the emphasis on the its last fase of analysis - the student's reaction after the first reading. The pilot version of lecture was presented with help of didactic panels and QR code reader. The students were divided in group of four or five memebbers. They discussed text structure – introducing a person with the help of didactic panels. Their main target was a critical discussion using a chart of theoretical definions parts of text structure. Through the images, the students analysed to them a well-known person or a person whom they had already previously met. This valid new method kept the students motivated to continue with their task and at the same time proved that features of text structure/parts of text were more embodied.

Keywords: critical reception of a text, introducing a person, non-literary text, text structure.

1. Uvod

Obravnavo besedilnih vrst je v programu gimnazijskega izobraževanja svojevrsten izziv, saj se velikokrat širi glas, da dijaki večino besedilnih vrst poznajo že iz osnovnošolskega izobraževanja, zato se vse pre pogosto sklepa, da omenjeno že obvladajo in se izbrana tema obravnava nekoliko prehitro ali prepovršno. Pri sami tvorbi besedila se izkaže, da poznavanje

ni takšno, kot se je na prvi pogled zdelo. To dejstvo nas je tudi vodilo k pisanju prispevka, saj smo želeli preveriti, kako dijaki razumejo obravnavo besedilne vrste predstavitev osebe in jo znajo tudi kritično ovrednotiti. Prispevek obravnava besedilno vrsto predstavitev osebe s pomočjo didaktične stene, ki se nahaja na naši šoli, in bralnika QR kode. Praktičnost uporabe izbranega načina obravnave se pokaže predvsem v fazi kritične obravnave besedila in v fazi tvorjenja besedila. Z obravnavanim načinom smo dvignili motivacijo dijakov za obravnavano temo in dijakom pokazali pomen kritičnosti pri obravnavi neumetnostnega besedila.

2. Pouk slovenščine v gimnaziji s poudarkom na besedilnih vrstah

Preden se osredotočimo na obravnavanje naslovne teme, in sicer besedilne vrste¹⁵ predstavitev osebe, moramo opisati širši kontekst predmeta slovenščina, da bomo lahko prišli do ciljev, ki nas zanimajo pri konkretni in nazorni obravnavi neumetnostnega besedila¹⁶.

Pouk predmeta slovenščine v splošni, klasični in strokovni gimnaziji predstavlja ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, pri katerem se dijaki in dijakinje usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku. Učni načrt za pouk slovenščine v gimnazijske programu navaja, da je slovenščina splošnoizobraževalni predmet pri katerem dijaki poglobljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil. Učni načrt v nadaljevanju opredelitve predmeta slovenščine navaja tudi, da je predmet nadgradnja učnega načrta iz osnovne šole ter je naravnani predvsem k uporabnosti pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse (Poznanovič Jezeršek idr., 2008).

Učni načrt v drugem poglavju Splošni cilji in kompetence navaja, da pri predmetu slovenščina dijaki tvorijo učinkovita, razumljiva in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila, pri čemer sta pomembna predvsem razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja in tvorjenja besedil kot spodbuda za učenje učenja. Hkrati pa učni načrt poudarja tudi, da predmet slovenščina razvijanje sporazumevalne zmožnost povezuje z ustrezno uporabo IKT, da je obenem razvita tudi posameznikova digitalna zmožnost. Pomemben splošni cilj oziroma kompetenca, ki jo v nadaljevanju navaja učni načrt, je tudi, da dijaki in dijakinje svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov, pri čemer je pomembno, da pri tem utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja (Poznanovič Jezeršek idr. 2008).

V tem prispevku se bomo osredotočili na razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, predvsem bo poudarek na besedilni vrsti predstavitev osebe. Učni načrt navaja, da je razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih besedil razdeljeno na več faz obravnave, in sicer navaja, da dijaki in dijakinje pred sprejemanjem tovrstnega besedila sodelujejo v vodenem pogovoru o izbrani besedilni vrsti, v katerem se urijo v strategijah poslušanja oziroma branja enogovornih neumetnostnih besedil, to dopolnjujejo s strategijami o načelih učinkovitega poslušanje oz. branja tovrstnih besedil. V nadaljevanju naj bi potekal pogovor o vrstah obravnavanih besedil ter o samih značilnosti

¹⁵ Besedilna vrsta ima v slovenskem prostoru več različnih opredelitev. Besedilna vrsta je po Krajnc Ivič opredeljena kot najpogostejše poimenovanje za skupino besedil. (Krajnc Ivič, 2020), Toporišič pa navaja, da je zanj besedilna vrsta stalna oblika besedil (Toporišič, 2000).

¹⁶ Poljak navaja, da se moramo pri pouku držati predvsem načela nazornosti, ki ga najpogosteje povezuje še z načelom abstraktnosti. Navaja, da je pouk, ne glede na predmetno področje, dinamično gibanje, ki mora pripeljati do določenih rezultatov, novih kvalitativ (višja stopnja znanja), kar seveda pomeni, da mora učni proces potekati vzpenjajoče od neznanja k znanju. Po njegovem prepričanju ima tako učni proces dva pola, za katera je značilna nasprotost, hkrati pa se na koncu pokažeta kot nujna enotnost (Poljak, 1974).

besedilne vrste, ki naj bi jo dijaki v nadaljevanju sprejemali. Učni načrt na tem mestu opozarja dijake tudi na to, na kaj morajo biti pozorni med sprejemanjem enogovornih neumetnostnih besedil ter da je pri njegovem sprejemanju pomembna izbira ustrezne strategije branja oziroma poslušanja izbranega besedila (Poznanovič Jezeršek idr. 2008).

Podobno v nadaljevanju učni načrt navaja dejavnosti po sprejemanju izbranega besedila, in sicer poudarja, da dijaki razčlenjujejo besedilo (npr. okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno, povedno in tvarno), pri tem vrednotijo njegov učinek, ustreznost, razumljivost in pravilnost. Pri razlikovanju enogovornih besedil med seboj je pomembno predvsem to, da dijaki in dijakinje prepoznavajo, posplošujejo in povzemajo značilnosti dane vrste besedila ter jih primerjajo z značilnosti enogovornih neumetnostnih besedil druge vrste, pri čemer je pomembno, da dijaki znajo tudi poročati o svoji strategiji sprejemanja besedila in jo po potrebi primerjati s sošolci. Po sprejemanju izhodiščnega enogovornega neumetnostnega besedila sledi vrednotenje svoje kritične zmožnosti sprejemanja enogovornih besedil in izdelava načrta o izboljšanju le-te (Poznanovič Jezeršek idr. 2008).

3. Uporabljeni pripomočki pri izvedbi pilotne učne ure

Pri izvedbi tokratne ure smo potrebovali nekoliko drugačne pripomočke, kot smo jih vajeni¹⁷. Že preteklo šolsko uro je bilo dijakom naročeno, da bomo naslednjo šolsko uro delali s tablicami¹⁸, kjer bomo s pomočjo QR kod¹⁹, ki se nahajajo po naši šoli, ponovili o obravnavani besedilni vrsti predstavitev osebe ter izbrana ter nastala besedila kritično ovrednotili²⁰. Za tovrstno obravnavo smo se odločili, ker smo želeli preveriti, ali lahko pri dijakinjah in dijakih vzbudimo večjo zanimanje za načrtovano delo.

4. Potek pilotne učne ure

Dijakom smo razložili, da bomo v tej uri obravnavali eno izmed vrst neumetnostnih besedil. Naredili smo običajno obravnavo, kot je naredimo pri obravnavi besedilnih vrst, le da smo tokrat pri procesu obravnave nekoliko drugače naredili del po sprejemanju neumetnostnega besedila, pred tvorjenjem besedila ter po tvorjenju. Po tradiciji obravnave neumetnostnega besedila poteka zadnja faza učne obravnave nekako po principu, da dijaki napišejo svoje primere besedil in jih potem medvrstniško ali kako drugače primerjajo. Tokrat pa smo izkoristili vso možno infrastrukturo, ki nam jo ponuja naša šola, in učno uro izvedli nekoliko drugače²¹. Pred kratkim je šola svoje pritlične hodnike opremila s fotografijami svojih nekdanjih dijakov

¹⁷Največkrat pri pouku jezika v okviru predmeta slovenščina uporabljamo zapiske, kamor si dijaki zapisujejo obravnavano teoretično snov ter samostojni delovni zvezek, s pomočjo katerega poteka obravnavo vseh faz dela z neumetnostnim besedilom, tudi tvorba besedila in njegova kritična analiza.

¹⁸Pri pouku smo uporabili šolske tablice, na katerih je bila naložena vsa potrebna tehnična oprema, da nismo izgubljali časa z morebitnim umanjkanjem opreme ali tehnično nepopolnimi pripomočki. Na ta način je delo lahko potekalo dokaj nemoteno in brez večjih tehničnih težav. V primeru, da šola nima takšne tehnične opreme lahko učitelj prosi tudi dijake, da sami prinesejo s seboj mobilni telefon in si predhodno že nanj naložijo morebitno tehnično opremo.

¹⁹V sodobnem času se poleg t. i. tradicionalnih oblik pismenosti v ospredje postavljajo tudi sodobne oblike pismenosti, ki zajemajo predvsem razlike oblike medijske in digitalne pismenost (Žvegljč, 2012).

²⁰Pri kritični obravnavi je pomembno, da dijaki vnaprej poznajo značilnosti izbrane vrste neumetnostnega besedila in jih na neki točki tudi znajo v samem besedilu tudi poiskati, ob morebitnem umanjkanju pa se od njih zahteva, da to tudi prepoznajo.

²¹Učitelj se ob načrtovanju učne ure vpraša, kako bi naredil učno uro zanimivejšo in kako bi načrtovano temo obravnaval tako, da bi bilo za dijakinje in dijake zanimivo ter bi v njih vzbudil radovednost (Cenčič, 2002).

(slika 1), ki so danes uspešni športniki, podjetniki ali ustvarjalci na takšnem in drugačnem področju²². Določen delež teh nekdanjih dijakov Gimnazije Franceta Prešerna je razporejenih na hodniške stebre, določen delež pa na steno blizu vhoda v šolo. Te fotografije nekdanjih dijakov so opremljene tudi s QR kodo, ki nam ob odprtju le-te odpre besedilo o posamezni osebi. Z ustrežno kodo so opremljene tako fotografije nekdanjih dijakov, ki se nahajajo na t. i. steni slavnih, kot tudi sami hodniški stebri (slika 1 in slika 2).

Delo z izbranimi fotografijami se nam je zdelo zanimivo, saj naši trenutni dijaki po večini poznajo te osebe in velika večina jih na njihovi športni ali kakršni koli poti tudi spremlja²³. Hkrati pa smo s konstantnim teženjem k iskanju novih učnih oblik in načinov poučevanja želeli preizkusiti ravno to, ali je možno z ustrežno izbiro učne oblike vplivati na motivacijo dijakov.

Slika 1

Stena s fotografijami naših nekdanjih dijakov opremljena s QR kodo



Dijake, ki so sodelovali pri izvedbi izbrane učne ure, smo razvrstili v 4 skupine po približno 5 dijakov²⁴. Vsaki skupini je bilo naročeno, naj se postavi v izbrani osebi in sledi nadaljnjim navodilom²⁵ (slika 2).

²²Prvotno je bila tovrstna oprema šole postavljena za namen promocije naše gimnazije, vendar pa se je izkazalo, da lahko deluje tudi kot zelo dober didaktične pripomoček ter svojevrsten izziv za pripravo nekoliko drugačnih ur pouka, ki pa seveda še vedno sledijo učnim ciljem ter zahtevanim standardom znanja.

²³S tem, ko smo za obravnavo izbrali osebe, ki jih dijaki poznajo, smo že avtomatsko nekoliko dvignili nivo motivacije za učenje, ki je pogosto pri samem delu problematična.

²⁴Poskusna izvedba takšne ure je bila izvedena v športnem oddelku splošne gimnazije, v katerega je v povprečju vpisanih okoli 20 dijakov. V prihodnosti načrtujemo izvedbo podobne učne oblike tudi v splošnem oddelku gimnazijskega izobraževanja, v katerega je v povprečju vpisanih približno 30 dijakov. Pri tem se zavedamo, da bomo morali metodo dela in samo razvrstitev dijakov nekoliko spremeniti.

²⁵Ko smo dijakom že preteklo šolsko uro povedali, kako bo delo potekalo in katero izmed izbranih oseb bodo dobili v obravnavo, smo dosegli hitrejšo izvedbo samega dela, hkrati pa so si dijaki s sprehodom po šoli že lahko malce ogledali podatke, s katerimi bodo v naslednji šolski uri operirali.

Slika 2

Stebri posameznih oseb, ki so bile obravnavane



Naloga dijakov je, bila, da si s pomočjo šolske tablice in bralnika QR kod odprejo predstavitev osebe, ki so jo dobili v obravnavo. Pred njimi so se tako odprli dosežki posameznih oseb in dodani podatki, ki so sestavni del predstavitve osebe²⁶. Naloga dijakov je bila, da posamezne predstavitve preberejo in jih v skladu s teoretičnim znanjem o besedilni vrsti predstavitev osebe pri pouku kritično ovrednotijo. Njihova naloga je bila, da preverijo, ali dana besedila vsebujejo vse značilnosti, ki jih dana besedilna vrsta mora vsebovati, ter ali bi morebiti katere izmed podatkov lahko dodali²⁷.

²⁶Načrtno na priloženih fotografijah prikazujemo samo učne pripomočke in ne dijakov samih pri delu, ker smo na ta način zagotovili boljšo preglednost učnih pripomočkov ter lažje opisali sam proces dela.

²⁷Pri pouku uporabljamo samostojni delovni zvezek Na pragu besedila 1 izdaja s plusom. V drugem delu samostojnega delovnega zvezka, ki se uporablja v prvem letniku je navedena naslednja opredelitev besedilne vrste predstavitev osebe, in sicer: »Osebo predstavimo tako, da jo opišemo, označimo ali pripovedujemo o njeni življenjski poti. (Križaj idr., 2018)

Ker so nam predhodne izkušnje dela z neumetnostnim besedilom pokazale, da dijaki v samostojni analizi besedila, prehitro sklepajo, da je besedilo popolno in ne manjkajo nobeni podatki, smo v pomoč pri kritični analizi izdelali preglednico²⁸.

Preglednica 1

Teoretične opredelitve predstavitve osebe

OPIS OSEBE		OZNAKA OSEBE	PRIPOVED O ŽIVLJENJSKI POTI OSEBE
Besedilo predstavi zunanost osebe.		Besedilo predstavi ravnanje osebe v različnih okoliščinah.	Besedilo vsebuje seznanitev s pomembnejšimi dogodki iz življenja izbrane osebe.
Besedilo vsebuje podatke o življenjskem slogu osebe.		Besedilo predstavi njen odnos do drugih oseb, njene dosežke ...	Besedilo vsebuje navedbo podatkov v ustreznem časovnem zaporedju.
Besedilo uporablja glagol biti, imeti, nositi, živeti, hoditi.		V besedilu so izrazi vrednotenja in izraženo je osebno mnenje.	Besedilo vsebuje časovne izraze.
Besedilo je subjektivno/objektivno.		Besedilo je subjektivno/objektivno	Besedilo je subjektivno/objektivno.
Besedilo je zapisano v sedanjiku.		Besedilo je zapisano v sedanjiku.	Besedilo vsebuje glagole dejanja v pretekliku.

(Poznanovič Jezeršek idr. 2008)

Dijakom je bila preglednica²⁹ v pomoč pri kritični obravnavi besedila, z njeno pomočjo so lažje ugotovili, ali besedilo vsebuje predvidene podatke, predvsem pa so lahko presodili, ali izbrana besedila lahko uvrstimo v besedilno vrsto predstavitev osebe ali bi jih bilo smiselno dopolniti še s katerimi podatki³⁰. Zgradbo preglednice smo postavili smiselno z možnostjo praznega prostora, kamor dijaki lahko zapisujejo opažanja, morebitne dileme ali vprašanja, ki se jim pri analizi pojavljajo.

5. Zaključek

Dijaki so pri izvedbi učne ure na ta način konkretno ponovili značilnosti besedilne vrste predstavitev osebe in kritično obravnavali besedila, ki jih na šoli obdajajo. Predvsem pri slednjem se je pokazalo, da so avtentična besedila, ki nastajajo v vsakdanjiku, pogosto drugačna od besedil, ki jih srečajo pri obravnavi v učbeniku oziroma v samostojnem delovnem zvezku. Hitro so namreč ugotovili, da prikazana besedila ne vsebujejo vseh zahtevanih podatkov, ki jih načeloma neumetnostno besedilo predstavitev osebe vsebuje in bi jih bilo treba dopolniti. V nadaljevanju so tako poiskali podatke, ki bi jih morali v izbrana besedila dodati, da bi besedilo

²⁸Preglednica je nekakšen teoretične povzetek značilnosti predstavitve osebe, kot ga navaja samostojni delovni zvezek Na pragu besedila 1 izdaja s plusom v svojem drugem delu (Križaj idr., 2018).

²⁹Preglednica je prirejena po teoretični opredelitvi izbrane besedilne vrste v samostojnem delovnem zvezku Na pragu besedila 1 (Poznanovič Jezeršek idr. 2008).

³⁰Pri takšnem delu je dopolnitev besedila seveda možna, saj smo delali z besedilom, ki je v elektronski obliki in se ga lažje dopolni.

v svojih podrobnostih ustrezalo vsem teoretičnim opredelitve predstavitve osebe. Ob priliki pa bomo izbrana besedila pod QR kodami tudi ustrezno dopolnili. Prednost takšne ure se je pokazala predvsem v tem, da so dijaki morali sintetizirati svoje znanje in ga uporabiti na konkretnih avtentičnih besedilih. Pomanjkljivost takšne ure pa se je pokazala predvsem v dilemi, kako bi konkretno izvedbo pilotne učne ure izvedli v splošnem oddelku gimnazije, ki vsebuje v povprečju 30 dijakov. Druga pomanjkljivost takšne izvedbe pa se je pokazala tudi v časovnici, saj je ena šolska ura bila nekoliko premalo za konkretno izvedbo ure.

6.Viri

- Cencič, Mi, Cenčič Ma. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. (str. 93-94). Mladinska knjiga.
- Krajnc Ivič, M. (2020). Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. Slavistična revija, 86 (1), 58-59.
- Križaj, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., Ambrož, D., Židan, S. (2018). *Na pragu besedila 1 – izdaja s plusom*. Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol 2. del. (str. 64–75). Rokus Klett.
- Poljak V. (1974). *Didaktika*. Državna založba Slovenije.
- Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M.; Krakar Vogel, B., Končina, M., Krvavica, S., Hedžet Krkač, M., Virk, T. in Židan, S., Ambrož D. (2008). *Učni načrt – gimnazija*. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Toporišič, J. (200). Slovenska slovnica. (str. 721-722). Obzorja.
- Žveglič, M. (2012). Umeščanje informacijsko-komunikacijskih tehnologij kot integralnega dela pouka slovnščine. *Slovenščina v šoli*, XV (2), 13-23.

Kratka predstavitev avtorja

Nika Lampret je profesorica slovenščine na Gimnaziji Franceta Prešerna v Kranju. Poučuje slovenščino v štirih gimnazijskih programih: splošna gimnazija, splošna gimnazija – športni program, ekonomska gimnazija in ekonomska gimnazija – športni program. Poleg rednega pouka na šoli izvaja tudi priprave ne tekmovanje iz znanja slovenščine za Cankarjevo priznanje, je mentorica dijakom na literarnih natečajih in spodbuja dijake k samostojnemu literarnemu ustvarjanju.

Učenje besedišča s pomočjo videa in podnapisi

Learning Vocabulary with Video and Subtitles

Mateja Simončič Tomič

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
mateja.simoncic.tomic@sc-nm.si*

Povzetek

Podnapise je mogoče uporabiti skupaj z originalnim videoposnetkom za izboljšanje prepoznavanja besed in učenje besedišča ter pridobivanje veščin pri učenju tujega jezika. To zagotavlja pristen stik s tremi dejavniki, ki jih želimo pri učenju tujega jezika osvojiti: z napisanim besedilom urimo branje, z izgovorjenim besedilom govor, s slikami oz. podobami v gibanju pa prispevamo k boljšemu in potencialno dolgotrajnejšemu spominu novih in starih leksikalnih enot. Video nam omogoča, da pri učenju jezikov vključimo kateri koli vidik iz realnega življenjskega okolja, ki sovпада z učnim procesom. Lahko se uporablja v številnih učnih okoljih, od dejanske do spletne učilnice, in pri učencih, dijakih ali študentih z različnim predznanjem. Velika vrednost videa je v njegovi kombinaciji zvoka, slike in tudi besedila v obliki podnapisov, skupaj s socialno-kulturnimi informacijami o navadah, tradiciji, kulturi itd. Zaradi vsega naštetega lahko trdimo, da je video uporabno orodje za poučevanje in učenje tujega jezika.

Ključne besede: avtentični posnetek, podnapisi, tehnologija, video.

Abstract

Subtitles can be used alongside the original video to improve word recognition and vocabulary learning, as well as to gain foreign language learning skills. This ensures genuine contact with the three competences that we want to acquire when learning a foreign language, i.e. we train reading with the written text, speech with the spoken text and there are images, which contribute to a better and potentially longer-lasting memory of new and old lexical units. Video allows us to incorporate any aspect of the real-life environment into language learning, contextualizing the learning process. In addition, it can be used in many learning environments, from real to online classrooms and with pupils, students or students with different backgrounds. The great value of video is in its combination of sound, image and sometimes text in the form of subtitles, along with socio-cultural information about customs, traditions, culture, etc. Because of all the above, we can say that video is a useful tool for teaching and learning a foreign language.

Keywords: authentic video, subtitles, technology, video.

1. Uvod

Znanje tujega jezika, predvsem angleščine, je v sodobnem svetu tehnološkega razvoja in medkulturne povezanosti postalo nujen in sestavni del vsakega posameznika, ki se želi vklopiti v sodobno družbo. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah si učitelji prizadevamo, da dijaki osvajajo tuji jezik ne samo z vidika učinkovitega sporazumevanja, temveč celostno, tudi z vidika kulture, zgodovine in trenutnega družbenega dogajanja ter tako bogatijo svojo splošno razgledanost. Vse to jim omogoča, da lahko jezik uporabljajo sproščeno in samozavestno. Tako dijakov ne pripravljamo le na maturo, ampak na mnogo več. Z učenjem angleščine si bogatijo splošno razgledanost in razvijajo različne jezikovne sposobnosti – branje, pisanje, slušno razumevanje, govorne in komunikacijske sposobnosti ter kulturne in medkulturne veščine. V veliko pomoč so nam pri tem lahko različna video gradiva v tujem jeziku in s podnapisi, ki jih uporabljamo kot avtentični vir učenja tujega jezika. Video nam omogoča, da pri učenju jezikov vključimo kateri koli vidik iz resničnega življenjskega okolja, ki sovпада z učnim procesom. Velika vrednost je predvsem v njegovi kombinaciji zvoka, slike in včasih besedila v obliki podnapisov, skupaj s socialno-kulturnimi informacijami o navadah, tradiciji, kulturi itd. Zaradi vsega naštetega lahko trdimo, da je video uporabno orodje za poučevanje in učenje tujega jezika.

2. Teoretična izhodišča

Tradicionalno razlikujemo dve glavni obliki videa: učni video, ki je posebej ustvarjen za poučevanje tujih jezikov, in avtentični video material, kot so na primer filmi, televizijske serije, reklame in podobno, ki so bili prvotno ustvarjeni za materno govorce nekega jezika. Čeprav je včasih težje obvladljiv, je slednji v resnici bolj funkcionalen za uporabo pri pouku tujega jezika, saj imajo lahko dijaki pri avtentičnem videu več koristi, ker predstavlja resnične, naravne komunikacijske situacije in to je tisto, kar dijaki potrebujejo v resničnem življenju.

Obstaja pa zelo očitna težava pri uporabi verodostojnih videoposnetkov pri pouku tujega jezika. Ti posnetki predstavljajo pravi, govornjeni jezik, ki je pogovorni in pogosto poenostavljen. Zato je nujno, da učitelj video posnetke pripravi vnaprej, jih preveri in pripravi ustrezne dejavnosti pred in po ogledu. Vir posnetkov so lahko komedije, telenovele, serije, filmi, kratki filmi, TV-oglasila ali dokumentarni filmi. V razredu so najbolj uporabni krajši videoposnetki (5 do 10 minutni), ki nam omogočijo dovolj časa, da izkoristimo vso njihovo vsebino, hkrati pa opravimo dejavnosti, ki smo si jih zadali kot cilj pri poučevanju. Če želimo, da so ti posnetki izhodišče za razvoj znanja tujih jezikov, morajo biti jasni in dovolj zanimivi, da motivirajo dijake in spodbujajo njihovo kreativnost (Đurić, 2017).

Učenci vseh stopenj imajo lahko koristi pri uporabi videa, pomembno je samo, da se uporabi gradivo, ki je primerno za vsako stopnjo: pri učencih na nižji ravni počasni in krajši posnetki ter zelo razumljiv govor, pri študentih gradivo, ki je vsebinsko prilagojeno tematiki študija in nivoju znanja, pri dijakih pa aktualne mladostne vsebine. Avtentični video ima očitno prednost pred običajnimi zvočnimi posnetki, ki se redno uporabljajo pri pouku tujega jezika, in sicer vizualno dimenzijo, ki olajša razumevanje s pomočjo gest in konteksta.

3. Vloga podnapisov

Ovisno od uporabljenega video posnetka in cilja lekcije je učenje jezika lahko še vedno zelo zahteven proces za učence. Pravzaprav lahko slabo vodene video dejavnosti negativno vplivajo na motivacijo. Tu lahko uporaba podnapisov igra ključno vlogo pri učenju tujega

jezika. Čeprav podnapisi včasih veljajo za moteči faktor, pa bi se morali zavedati, da le-ti pomagajo učencem spremljati govor, ki bi se sicer verjetno izgubil. Medtem ko TV-programi in filmi, ki niso podnaslovljeni, lahko povzročijo visoko stopnjo negotovosti in tesnobe pri učencih, pa podnapisi zagotavljajo takojšnjo povratno informacijo, ki prispeva k ustvarjanju občutka samozavesti in motiviranosti za gledanje tujih video vsebin.

Obstajajo različne vrste možnih kombinacij med zvokom in podnapisi. Najpogosteje uporabljena kombinacija je standardna, imenovana tudi medjezikovna. Uporablja se, ko je avdio v tujem jeziku, s podnapisi v maternem jeziku. Pogosta je tudi znotrajjezikovna možnost, ko je avdio v tujem jeziku s tujimi podnapisi, tretja možnost pa so obrnjeni podnapisi, ko je zvok v maternem jeziku s tujimi podnapisi (Danan, 1992). Katero vrsto bomo uporabili pri pouku, je odvisno od cilja lekcije in nivoja znanja naših dijakov.

Podnapisi so lahko odličen vir učenja besedišča, pravilnega črkovanja in zapisa besed, učenja frazemov in raznih besednih zvez, ki se ne prevajajo dobesedno, učenja jezika stroke itd.

4. Udejanjanje idej v praksi

Podnaslovljen video posnetek poskrbi za trojno povezavo med sliko, zvokom in besedilom, pri čemer zvok in besedilo povezuje prevod v obliki standardnih podnapisov. To igra veliko vlogo pri vizualnih asociacijah pri učenju besedišča in na splošno spodbuja boljše pomnjenje leksikalnih izrazov (Canning-Wilson, 2000). Med drugim je to posledica dejstva, da lahko video izboljša oblikovanje miselne podobe, ustvarja radovednost, ki vodi do intenzivnega osredotočanja in uteleša zelo koristno kombinacijo različnih medijev.

V 4. letniku srednjega strokovnega izobraževanja, program elektrotehnik, se učimo tudi jezika stroke. Znano je, da se strokovni izrazi redko prevajajo dobesedno in je zato potrebno poznati strokovno področje v obeh jezikih. Odločila sem se, da za poučevanje med drugim uporabim tudi video gradivo. Učne vsebine, ki zajemajo jezik stroke, so povezane s strokovnim področjem elektrotehnik, elektronike in računalništva, hkrati pa so naravnane tudi širše, tako da se povezujejo s splošnimi predmeti in znanjem, ki ga označujemo kot splošno razgledanost posameznika. Ena izmed takih vsebin je učenje o alternativnih virih energije.

Pred samim začetkom sem dijakom predstavila temo, prebrali smo gradivo, ki sem ga pripravila na podlagi besedila pridobljenega na spletni strani (Renewable Energy – Environmentally Friendly and Low Cost Energy from Inexhaustible Sources, 2022) in si izpisali neznane besede, jih razložili in imeli razpravo o dani temi. Aktivnost dijakov je bila v tej fazi srednjega nivoja, prav tako njihova motiviranost. Aktivnost učitelja je bila v tej fazi visoka, saj sem morala na začetku v obliki enosmernega sporočanja predstaviti vsebino učne snovi, prav tako sem pripravila tudi power point predstavitev z osnovnimi frazami in razlago, ki sem jo predstavila pred ogledom videa. Tako so se dijaki seznanili z osnovno temo, se naučili nekaj novih strokovnih izrazov in se pripravili za nadaljnje delo. Naslednjo šolsko uro smo snov ponovili, nato pa smo si ogledali video na temo alternativnih virov energije z naslovom Renewable energy and the energy transition (Renewable Energy and the Energy Transition, 2012). V prvem delu smo video pogledali brez podnapisov in ugotovili, da je bilo prisotnega kar nekaj nerazumljenega jezika, sploh pri samostojnem zapisu in razumevanju novih besed. Drugi ogled smo imeli skupaj z angleškimi podnapisi in dijaki so ugotovili, da veliko bolje razumejo temo. Prav tako sem ob drugem ogledu video nekajkrat ustavila video, da smo imeli čas določene besede zapisati in razložiti vsebino. Podnapisi so dijakom omogočili, da so popravili napačno zapisane besede v svojih zapiskih in so tako pravilno črkovali tudi strokovno besedišče. Njihova aktivnost je bila v tej stopnji visoka, tudi motivacija za delo se je povečala,

kar sem na koncu pripisala uporabi podnapisov in boljšemu razumevanju besedila. Končno znanje dijakov, ki sem ga preverjala in ocenjevala pri ustnem ter pisnem ocenjevanju, je bilo nad pričakovanji, pri čemer so tudi dijaki sami povedali, da si lažje zapomnijo snov, ki je bila predstavljena tudi vizualno. Sploh mlajše generacije so zelo vizualno naravnane in povezava med poslušanjem in branjem teksta ter sliko omogoča boljše pomnjenje in posledično boljše znanje snovi.

5. Cilji in razvoj kompetenc

Poučevanje in učenje tujega jezika temelji na smernicah Skupnega evropskega jezikovnega okvira, ki opredeljuje jezik kot skupek splošnih in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti/kompetenc, ki so podrobneje opredeljene v nadaljevanju. Pri urah, ko smo obravnavali strokovno temo alternativnih virov energije, sta bili v ospredju predvsem naslednji kompetenci:

5.1 Sporazumevanje v tujem jeziku

Ta kompetenca nam omogoča poslušanje, govorjenje, branje in pisanje v izbranemu tujem jeziku. Če je pri nas razvita, pomeni, da smo se sposobni brez večjih težav sporazumevati v jeziku, ki ni naš materni. Pri tem si lahko pomagamo z različnimi jezikovnimi priročniki in pripomočki: slovarji, slovniciami in spletnim prevajalnikom. Pomembno je, da izkoristimo vsako priložnost, da izbrani tuji jezik uporabljamo.

Kompetenco dijaki razvijajo in krepijo pri vsaki uri tujega jezika, saj so primorani v komunikacijo v tujem jeziku. Pri obravnavi naše teme so dijaki zelo izboljšali svoje znanje, saj so bili z video posnetkom postavljeni v tuje okolje, v katerem so se morali znajti ter razviti razumevanje in povezovanje znanja na podlagi svojega predznanja, splošne razgledanosti in tudi znanja stroke.

5.2 Učenje učenja

Evropska izhodišča pravijo, da je učenje učenja sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo ter sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja dijaki nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni. K učenju o dodeljeni temi so dijaki pristopili s temeljnimi znanji, ki pa so jih nato z ogledom videa in izmenjavo mnenj razvijali in nadgrajevali. Pri samem procesu je bila ključna uporaba video gradiva s podnapisi.

6. Zaključek

Učenje angleščine je zapleten in težek postopek ter je lahko zastrašujoča naloga. Inovacija tehnologije igra pomembno vlogo pri izboljšanju in omogočanju učinkovitosti učenja angleškega jezika. Učne ure naj bodo skupek raznolikih dejavnosti, ki omogočajo učencem

sodelovanje in aktivno vključenost na najrazličnejše načine. Zavedati se moramo, da poučujemo za življenje in ne le v razredu, zato mora biti poučevanje preprejeno s primeri iz vsakdanjika in znanji, ki jih dijaki usvojijo pri drugih predmetih. Avtentični videoposnetki so odličen vir in izhodišče za doseg vsega zgoraj naštetega, saj predstavljajo resnične, naravne komunikacijske situacije in to je tisto, kar učenci potrebujejo v resničnem življenju.

7. Literatura in viri

- Canning-Wilson, C. (11. 11. 2000). *Practical aspects of using video in the foreign language classroom*. <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Danan, M. (9. 12. 1992). *Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Đurić, D. (2017). *Povezanost med spremljanjem televizijskih programov v angleškem jeziku in slušnim razumevanjem učencev v 5. razredu osnovne šole*. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4476/1/Povezanost_med_spremljanjem_televizijskih_programov_v_angle%C5%A1kem_jeziku_in_slu%C5%A1nim_razumevanjem_u%C4%8Dencev_.pdf
- edeos-digital education GmbH (25. 9. 2012). *Renewable Energy and the Energy Transition*. <https://youtu.be/25bmXpEPosc>
- Jungblut, S. I. (18. 4. 2022). *Digital Renewable Energy – Environmentally Friendly and Low Cost Energy from Inexhaustible Sources*. <https://en.reset.org/renewable-energy-environmentally-friendly-and-low-cost-energy-inexhaustible-sources/>

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Simončič Tomič, rojena 28. 12. 1976 v Novem mestu, je diplomirala leta 2002 na Filozofski fakulteti v Ljubljani in pridobila naziv profesorica angleškega jezika. Od leta 2004 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, kjer kot učiteljica angleščine poučuje na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji. Pri svojem delu dijake gimnazijskega programa uspešno pripravlja na izpit splošne mature, dijake srednjega strokovnega izobraževanja pa na poklicno maturo. Je tudi predavateljica na Višji strokovni šoli, na študijskem programu mehatronik na Šolskem centru Novo mesto, kjer predava strokovno terminologijo v tujem jeziku. Prav tako je v študijskem letu 2017/18 pridobila naziv predavatelj na visokošolskem študijskem programu na Fakulteti za industrijski inženiring Novo mesto, kjer je dve leti predavala strokovni tuji jezik.

Besedišče A–Z

Vocabulary A–Z

Simona Vincelj

Gimnazija Celje - Center
simona.vincelj@gcc.si

Povzetek

Pomen igre pri usvajanju novih znanj je dobro dokumentiran, predvsem pri mlajših otrocih. V srednješolskem izobraževanju pa je igra žal pogosto zanemarjena, saj velja splošno prepričanje, da so najstniki željo po igranju že prerasli. Vendar vse več sodobnih raziskav usmerja pozornost na možne koristi igre tudi za mlade odrasle in vseživljenjsko učenje. V članku je s primerom dobre prakse predstavljena uporaba znane besedne igre, delno prirejene angleškemu jeziku. Prikazan je celoten postopek izvedbe igre, njeni cilji in njena koristnost pri usvajanju tujega jezika, hkrati pa spodbuja tudi medpredmetno povezovanje, razvijanje sodobnih veščin ter širi splošno znanje in zmanjšuje nivo stresa.

Ključne besede: igra, igranje, medpredmetno povezovanje, mehke veščine, mladostnik, splošno znanje, stres, utrjevanje besedišča.

Abstract

The importance of play in acquiring new skills is well documented, especially for younger children. Unfortunately, playing is often neglected in high school education, as there is a general belief that teenagers have outgrown their desire to play. However, more and more modern research is focusing on the possible uses of play for young adults and lifelong learning. The article presents the use of a well-known word game, partially adapted to the English language, with an example of good practice. The whole process of implementing the game, its goals and its importance in learning a foreign language are shown, while at the same time it also encourages cross-curricular integration, expands general knowledge, develops modern skills and reduces stress levels.

Keywords: adolescent, consolidation of vocabulary, cross-curricular integration, game, general knowledge, playing, soft skills, stress,

1. Uvod

Znanje tujih jezikov je v 21. stoletju nepogrešljiv del kompetenc vsakega modernega državljana. Poleg uveljavljenih metod pedagogi posegamo po raznovrstnih pristopih, da bi učenje naredili zanimivo in privlačno.

Ena izmed metod je tudi igra, saj je poleg usvajanja novih znanj lahko tudi pomembno sredstvo za zmanjšanje stresa in prispeva k splošnemu dobremu počutju. »Razigrani odrasli občutijo enake stresorje kot vsi drugi, vendar se zdi, da jih doživljajo in se nanje odzivajo drugače, kar omogoča, da se jih lažje otresejo.« (Wallace, 2017). Igra ponuja občutek angažiranosti in užitka, igralca popelje izven časa in kraja, izkušnja pri tem pa je pomembnejša od rezultata. Ko se igramo, smo odprti za možnosti (Brown, 2009).

V našem primeru je bila igra kot metoda poučevanja, izbrana za ponavljanje besedišča v 1. letniku programa predšolska vzgoja na začetku šolskega leta, ter za utrjevanje besedišča in besedotvorja v 4. letniku programa splošna gimnazija ob zaključku leta.

2. Besedišče A–Z

V prvi letnik srednje šole sedejo skupaj dijaki, ki se med seboj ne poznajo in tudi učitelj ne pozna njih. Prihajajo iz različnih osnovnih šol in imajo različno predznanje. V osnovni šoli so uporabljali različne učbenike, obravnavali raznolike teme, zato je tudi njihovo poznavanje besedišča različno.

Ideja dejavnosti je bila spremeniti besedno igro, ki so jo v otroštvu igrali prav vsi, v učinkovito orodje za ponavljanje (in kasneje tudi utrjevanje) besedišča.

2.1 Priprava igre in pravila

Nekoč smo za igranje te izredno preproste, vendar intelektualne in miselne igre potrebovali samo pisalo in prazen list papirja, na katerega smo narisali razpredelnico. Zdi se, da igra sploh nima nekega posebnega imena; znana je kot »*Ime, priimek, država...*«, saj so to prve tri kategorije, ki se nadaljujejo z »*Mesto, reka, žival...*« itd. Kategorije se lahko razlikujejo, obstajajo nekakšna »hišna« pravila.

Zaradi velikega števila dijakov v razredu je bilo smiselno v naprej pripraviti predlogo za igro. Izbranih je bilo devet kategorij, vse v angleškem jeziku: *NAME, COUNTRY, TOWN, OBJECT, HOBBY, ANIMAL, VERB, NOUN, ADJECTIVE*. (Slika 1).

Namenoma so bile izpuščene nekatere teme, ki se pojavljajo v originalni igri kot na primer priimek, ime reke ter znamka avta. Razlogi za to so naslednji:

- a. priimki so preveč raznoliki in bi si jih dijaki lahko tudi izmislili;
- b. imena rek se v slovenskem jeziku razlikujejo od njihovih angleških imen, kar bi lahko povzročilo zmedo;
- c. dijaki morda niso seznanjeni z znamkami avtomobilov (čeprav so v nekaterih razredih kasneje izrazili željo, da bi bile v igro vključene tudi znamke oz. imena avtomobilov).

Dodana pa so bile rubrike: *VERB* (glagol), *NOUN* (samostalnik) in *ADJECTIVE* (pridevnik), s čimer dijaki ponovijo tudi besedotvorje. Seveda pa ima igra možnost dodajanja kakršne koli rubrike, odvisno na katerem nivoju se igra in katero ciljno besedišče želimo preverjati.

Dodan je bil tudi prostor za ime skupine in poseben stolpec za dodeljene točke. Slika 1 prikazuje predlogo, natisnjeno na bel list A3.

Slika 1

Razpredelnica 1 – predloga za igro

	A-Z	NAME	COUNTRY	TOWN	CITY	FERRY	ANIMAL	VEG	MEAT	ADJECTIVE	NOUN
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

2.2 Pravila igre

V izvorni igri tekmovalci najprej izberejo črko, na katero bodo iskali besede. To storijo s pomočjo odštevanke *En, dva, tri, prste razprši!* tako, da vsi dvignejo določeno število prstov. Nato preštejejo število prstov in določijo črko abecede. Takšen način bi bil z 32 dijaki zelo zamuden (štetje, iskanje črk), zato črko določi učitelj. Ta način učitelju daje tudi prostor za izbiranje »težjih« črk, npr. črko Q, kjer se morajo dijaki res potruditi, da najdejo ustrezne besede.

Dodano je bilo tudi pravilo, da morajo biti vsa imena angleška, kar pomeni, da smo iz nabora mest izločili vsa mesta v Sloveniji in vsa slovenska krstna imena.

Pravila točkovanja so ostala več ali manj enaka, kot jih poznamo v izvorni igri:

- 10 točk za pravilno besedo,
- 20 točk, če nihče drug ni napisal ustrezne besede,
- 5 točk za podvojeno besedo,
- 0 točk, če besede ni.

Omejen je bil tudi čas (30 sekund), pri tem pa je imela skupina, ki je prva dopolnila vsa polja, pravico reči »STOP!« tudi pred iztekom časa. Takrat so morali vsi dijaki nehati pisati.

Na tej stopnji učitelj ne preverja pravilnosti zapisa angleških besed.

2.3 Izvedba

Dijaki so si ogledali predlogo. Večina je igro prepoznala in povedala, da so to igrali doma ali z vrstniki, ko so bili majhni. Nekateri so jo poimenovali »*En, dva, ti... prste razprši*«, spet drugi »*Ime, priimek, žival...*«, »*Črkarija*«.

2.3.1 Delitev v skupine

Delitev v skupine ni bila naključna. Dijaki prvega letnika se na začetku šolskega leta še ne poznajo dobro, zato jim je sedežni red nepomemben. V višjih letnikih pa se v skupino po navadi skupaj usedejo dijaki, ki se družijo tudi izven razreda. Posledično se pri vsakem skupinski dejavnosti formirajo enake skupine, šibkejši in manj socializirani dijaki pa se počutijo izključeno. Situacija se še poslabša, ko izgubljeno opazujejo, kateri skupini se bodo lahko pridružili. Mladostniki, ki ne uspejo vzpostaviti zadovoljivih odnosov z vrstniki, imajo v svojem kasnejšem življenju značilno več težav kot tisti, ki so oblikovali kakovostne in pomembne vrstniške odnose (Zupančič in Svetina, 2020). Zato želimo, da pri urah angleščine prav vsi aktivno sodelujejo in da je delitev v skupine spontana in naključna. V ta namen so uporabljene različne metode, odštevanke, barvni lističi in liki, bonboni in čokoladice, zavite v večbarvni papir. Uporaba čokoladic morda ni najbolj skladna z zdravim načinom prehranjevanja, ampak znano je, da čokolada daje energijo, sprošča hormon sreče, dijaki so vedno lačni in torej posledično veseli sladkega prigrizka. Čokoladice so bile v papirnati vrečki, tako da je bila izbira res naključna.

Dijaki so morali izbrati tudi ime skupine – nastalo je kar precej izvernih in humornih imen. Pojasnjena so jim bila prilagojena pravila in dano priporočilo, da naj na list pišejo vsi. Poudarjeno je bilo, da pravilnost zapisa tokrat ni pomembna, prav tako ne, v katero smer je beseda napisana. Pomembno je bilo, da so sodelovali vsi in prispevali svoje ideje – čim več, tem bolje.

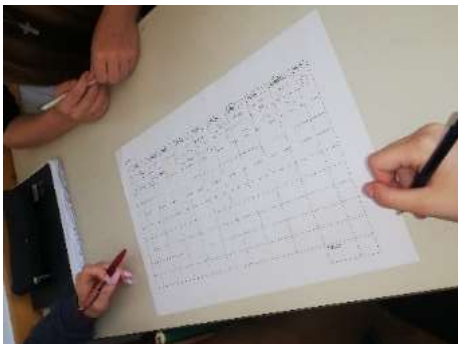
2.3.2 Igranje

Najprej smo izvedli poskusni krog igranja, kjer čas ni bil omejen. Izvedli smo tudi poskusno točkovanje. Pri naslednji črki smo začeli upoštevati čas in beležiti točke. Dijaki so kmalu ugotovili, da pri iskanju ustreznih besed ne smejo biti preglasni, če želijo, da sosednja skupina ne sliši njihovih rešitev. Ugotovili so tudi, da so hitrejši, če rešitev ne zapisuje en sam dijak, pač pa svoje ideje prispevajo vsi in jih tudi sproti zapisujejo.

Igra je z vsakim novim krogom potekala hitreje. Najprej je učitelj prekinil njihovo iskanje ustreznih besed po 30-ih sekundah, kasneje so nekatere skupine zaklicale *STOP* še pred potekom časa. Z vsako naslednjo črko se je vzdušje stopnjevalo, dijaki so postajali tudi bolj tekmovalni in motivirani, med sabo so se spodbujali, pri pisanju besed so sodelovali prav vsi člani skupine (Slika 2).

Slika 2

Pisanje besed na izbrano črko



2.3.3 Zaključek in seštevanje točk

V eni šolski uri smo uspeli uporabiti osem do deset črk. Kar nekaj časa je vzelo poročanje, saj smo morali poslušati poročanje vseh osmih skupin. Dijaki so kaj hitro dojeli, da morajo pri poročanju dobro poslušati ostale skupine, če želijo določiti pravilno število točk.

Pred prvim točkovanjem smo se dogovorili, da se bomo držali pravil »*fair play*«, kar pomeni, da so morali svoje besede poročati natančno in pošteno ter si morali pri tem zaupati, saj nihče ni preverjal zapisov na njihovih listkih kot tudi ne točk, ki so si jih dodelili.

Pri poročanju je bilo tudi precej komičnih situacij, saj so si dijaki včasih izmislili nenavadna imena, za katera pa so kljub temu dobili točke, če so znali svojo izbiro utemeljiti. Večkrat so napačno določili imena mest in držav, cesar pa nismo priznali kot pravilno. Nemalokrat se je zgodilo, da so dijaki pri poročanju od sosednje skupine slišali besedo, ki je bila več kot očitna in vsem dobro poznana, samo spomnil se je ni nihče. To jih je razburilo in še bolj motiviralo za naslednji krog.

V vsakem naslednjem krogu je poročanje potekalo hitreje in učinkoviteje, saj so vsi nestrpno čakali na novo črko. Skupini, ki je zaklicala *STOP* je bila tudi dana možnost izbire črke v naslednjem krogu.

Malo pred zaključkom ure so dijaki sešteli vse pridobljene točke in razglasili smo zmagovalno skupino, ki je za nagrado dobila čokoladice, ki so ostale v vrečki.

2.4 Nadgradnja igre

Igro smo igrali v vseh razredih in programih, kjer poučujem angleščino. Seveda je najhitreje potekala v 4. letniku programa splošna gimnazija, kjer se dijaki pripravljajo na opravljanje izpita iz tujega jezika pri splošni maturi na nivoju B2 (Bitenc Peharc in Tratnik, 2014), kar pomeni, da imajo dijaki že obsežen besedni zaklad v angleščini. Prav zato se je zdelo smiselno povečati stopnjo težavnosti, torej igro nadgraditi in delno spremeniti pravila. Dejavnost je bila uporabljena tik pred zaključkom šolskega leta za utrjevanje besedotvorja.

Dijaki dobili razpredelnico, ki jo sestavljajo samo štiri kategorije (Slika 3): noun (samostalnik), verb (glagol), adjective (pridevnik), adverb (prislov).

Slika 3

Razpredelnica 2 – predloga za igro

A - Z	NOUN	VERB	ADJECTIVE	ADVERB
Points (max 40):				

2.4.1 Pravila in igranje

Besedotvorje je eno izmed težjih poglavij na poti k usvajanju angleškega jezika, saj pravila črkovanja niso vedno natančno določena kot pri nekaterih drugih tujih jezikih. Zato je ta

različica igre seveda zahtevnejša, saj zahteva dosti več kot samo preprosto brskanje po spominu in navajanje enostavnih angleških besed.

Pravila so prilagojena:

- a. Vse zapisane besede morajo izhajati iz istega korena, kar pomeni da samo enaka prva črka ni dovolj. (Npr.: DIFFERENCE (n) – DIFFER (v) – DIFERRENT (adj) – DIFFERENTLY (adv)). Pri nekaterih skupinah besed to seveda ni mogoče (kot npr. HAPPINESS (n) – HAPPY (adj) – HAPPILY (adv), kjer glagol ne obstaja). Slika 4 prikazuje primer dveh družin besed, kjer obstajajo vse štiri možne besedne vrste, slika 5 pa primer, kjer nekaterih besednih vrst ni mogoče tvoriti.

Slika 4

Primer besed, kjer je mogoče najti vse besedne vrste

A - Z	NOUN	VERB	ADJECTIVE	ADVERB
A	ADVICE ADVISER	ADVISE	ADVISABLE	ADVISEDLY
D	DIFFERENCE DIFFERENTIATION	DIFFER	DIFERRENT DIFFERENTIATE	DIFFERENTLY

Slika 5

Primer besed, kjer ni mogoče tvoriti vseh besednih vrst

A - Z	NOUN	VERB	ADJECTIVE	ADVERB
H	HAPPINESS	/	HAPPY	HAPPILY
W	WIN WINNER	WIN	WINNING	/

- b. Pri vsaki črki je na voljo 5 vrstic, ki jih izpolnjujejo štiri minute. Igre ne prekine nihče (ne zakliče *STOP*), tudi če skupini uspe izpolniti vsa polja v razpredelnici.
- c. Na tej stopnji je črkovanje pomembno, zato mora biti beseda zapisana popolnoma pravilno!
- d. Svojih besed dijaki ne poročajo sproti in na glas, pač pa vrednotenje poteka z metodo medvrstniške evalvacije.

Igro smo ponovili s štirimi različnimi črkami, kar je trajalo približno dvajset minut (Slika 6).

Slika 6

Zapisovanje besed



2.4.2 Medvrstniško vrednotenje (kot oblika formativnega spremljanja znanja)

Medvrstniško vrednotenje (an. peer assessment) je medsebojno ocenjevanje dela dijakov s strani vrstnikov glede na določene kriterije, ki jih vnaprej zastavi izvajalec (Alternativne metode preverjanja in ocenjevanja znanja, 2021). Dijaki igre tokrat niso ocenjevali, ampak so delo vrstnikov ovrednotili s točkami in popravili napake.

Vsaka skupina je svoj list s štirimi razpredelnicami podala sosednji skupini. Zaradi lažjega, hitrejšega in natančnejšega vrednotenja so dijaki pri vrednotenju lahko uporabljali spletni slovar (Slika 7).

Slika 7

Uporaba spletnega slovarja pri vrednotenju napisanih besed



Pri vrednotenju zapisanih besed so morali dijaki pri dodeljevanju točk upoštevati naslednja navodila:

- 2 točki za vsako ustrezno in popolnoma pravilno zapisano besedo,
- 1 točka za ustrezno besedo, katere zapis je delno napačen (napačno zapisana ena črka, črka manjka, podvojena črka),
- 0 točk, če besede ni ali je ta neustrezna (npr. samostalnik v kategoriji glagola)

Dijaki so besede ovrednotili, označili napake in dopisali pravilne rešitve. Sešteli so točke in liste vrnili skupini.

2.4.3 Zaključek aktivnosti in dodatno delo

Celotna aktivnost je trajala približno 35 minut, zato smo drugi del ure namenili uporabi besed. Vsaka skupina je morala tvoriti slovnično pravilen angleški stavek, v katerem je uporabila čim več besed z listka v enem stavku. Ta aktivnost se je izkazala za precej zabavno, saj so dijaki tvorili domiselne in humorne stavke.

Na koncu so list razrezali na štiri dele. Vsak član skupine je dobil eno razpredelnico z besedami in je moral tvoriti pet različnih stavkov. (Ta aktivnost je lahko tudi domača naloga.)

3. Zaključek

Igra *Vocabulary A–Z* je bila za delo v razredu pripravljena in prilagojena z namenom, da bo dejavnost med dijaki dobro sprejeta. V prvih letnikih programa predšolska vzgoja je bil dober odziv na igro pričakovan, saj dijaki šele prestopijo prag srednje šole, še vedno so igrivi in tudi njihov učni načrt je sestavljen tako, da se z igro srečujejo pri različnih predmetih.

Večji izziv so predstavljali dijaki 4. letnika gimnazijskega programa, ki so v bistvu že mladi odrasli in tik pred maturo. Vendar je njihov odziv presegel pričakovanja, saj niso bili nič manj sproščeni kot dijaki ostalih letnikov, pokazali so enako stopnjo igrivosti in pripravljenosti na utrjevanje znanja skozi igro. Manj so bili navdušeni nad težjo različico igre, namenjeno utrjevanju besedotvorja. Še vedno so jo doživljali kot igro, vendar je bilo zaradi zahtevnosti slišati manj smeha, obrazi so bili resnejši, bolj razmišljujoči. Ker časovno niso bili omejeni, je bilo opaziti manj tekmovalnosti, več časa pa so lahko namenili razmišljanju, iskanju ustreznih besed in pravilnosti zapisa.

Poleg utrjevanja besedišča so dijaki utrjevali tudi večšine sodelovanja v skupini, poslušanja, poročanja ter se urili v medsebojni evalvaciji. Poudariti je treba tudi medpredmetno povezavo s slovenščino, geografijo, biologijo ter spodbujanje splošne razgledanosti.

Aktivnost je bila pozitivno sprejeta, kar je razvidno iz zapisa dijakov v vsakoletni evalvaciji ob koncu šolskega leta. Pri vprašanju: *Kaj ti je bilo letos pri pouku angleščine posebno všeč? Kaj bi pohvalil/a?* se je kar nekaj dijakov spomnilo na igranje igre *Vocabulary A–Z*. Navajamo nekaj njihovih odzivov:

- *Všeč mi je bilo, da smo se igrali. Tako se zdi potem angleščina lažja.*
Dijak/inja 1. letnika PV
- *Še več bi se lahko igrali besednih iger. Je zabavno.*
Dijak/inja 2. letnika PV
- *Nadaljujte s tistimi svojimi igrami. To je cool!*
Dijak/inja 4. letnika gimnazije
- *Všeč mi je bilo, ko smo se igrali v skupinah. Pa še čokolado smo dobili!*
Dijak/inja 1. letnika PV

(Anonimne izjave dijakov so bile pridobljene v sklopu evalvacij in niso lektorirane.)

4. Viri

- Alternativne metode preverjanja in ocenjevanja znanja. (2021). *Univerza v Mariboru. Oddelek za izobraževanje in študij*. 41-48
- Bitenc Peharc, S. in Tratnik, A. (2014). Umestitev nacionalnih izpitov iz angleščine v skupni evropski jezikovni okvir - Zaključno poročilo o izvedbi projekta. Pridobljeno z <https://www.ric.si/mma/sejo-umestitev-nacionalnih-izpitov-iz-angle-ine/2014073109411981/?m=1406792479> (28.10.2022)
- Brown, S. (2009) *Play. How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York, NY: Avery, Penguin Group.
- https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/StrokovnaPodlaga_AlternativneMetode_nadgradnja.pdf (30.10.2022)
- Wallace, J. (2017). Why it's good for grown-ups to go play. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/national/health-science/why-its-good-for-grown-ups-to-go-play/2017/05/19/99810292-fd1f-11e6-8ebe-6e0dbe4f2bca_story.html (21.10.2022)
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2020). Socialni razvoj v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 769–821). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Vincelj je profesorica angleščine in zgodovine, ki poučuje že šestindvajset let. Zaposlena je na Gimnaziji Celje – Center, vendar je svojo poklicno pot začela na osnovni šoli. Poučevala je tudi v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju, odrasle v začetnih in nadaljevalnih tečajih ter otroke v vrtcih - pozna torej celotno vertikalo izobraževanja na področju angleškega jezika. Raznolikost dela jo je vodila k raziskovanju in spoznavanju različnih metod poučevanja, zato v svoje delo vnaša sodobne pristope ter poskuša učenje angleščine narediti zanimivo in zabavno.

Igra vlog za motivacijo in aktivno udeležbo vseh učencev pri pouku angleščine v osnovni šoli

Roleplaying for Motivation and Active Engagement of Students when Teaching English Language in Primary School

Merita Korenica

*Osnovna šola Trnovo, Ljubljana
merita.korenica@gmail.com*

Povzetek

Komunikacija v živo postaja za učence izziv, saj prevladuje komuniciranje prek tehnologije, tudi ko so osebe v fizični bližini. Otroci se morajo ustreznega govorjenja in poslušanja sogovornika učiti, sicer tudi pri pouku skakanje v besedo in govorjenje mimo drugih postane vsakdanji pojav. Z igro vlog poleg učenja angleškega jezika razvijamo govorno sporazumevanje, sodelovalno učenje, ustvarjalnost in govorne veščine v različnih življenjskih situacijah. Na ta način postanejo učenci bolj motivirani za delo, samozavestni, aktivni in ustvarjalni. Prispevek z napotki in primeri predstavlja tri ključne vidike igre vlog, in sicer strukturiranje dialoga, izbiro tem in možnosti za nestrukturirane igre vlog. Predstavljeni so tudi rezultati kratke ankete o poučevanju z igro vlog pri angleščini med učenci od 5. do 9. razreda, ki potrjujejo avtoričine dolgoletne izkušnje v smislu, da igra vlog razvija govorne spretnosti, spodbuja sodelovalno delo in posledično izboljšuje socializacijo. Učencem omogoči, da se postavijo v vlogo drugega ter razvijajo empatijo, hkrati pa se bolj sproščeno izražajo, saj v dialog niso neposredno osebno vpleteni. V oddelkih, kjer smo z učenci postopoma razvijali govorne spretnosti z igro vlog, so učenci v naslednjih letih bolj sproščeno sodelovali tudi v skupinah pri projektne delu. Učenci so na tak način postali tudi bolj motivirani za poslušanje, branje in pisanje, saj je vse to podlaga za igro vlog. Z uporabo igre vlog pri pouku angleščine bomo nadaljevali tudi v prihodnje in jo priporočamo tudi učiteljem drugih predmetov.

Ključne besede: dialogi, igra vlog, motivacija, osnovna šola, poučevanje tujega jezika, ustvarjalnost, vodenje razreda.

Abstract

In-person communication has become a challenge for pupils, because communicating with the use of technology has become prevalent even when persons are in physical proximity. Children have to learn how to adequately speak and listen to the conversational partner, otherwise jumping into others' words and speaking past others will become daily practice even in the classroom. In addition to helping children learn English, roleplaying is a means of developing oral communication, cooperative learning, creativity and real-life communication skills. It makes students more motivated for work, self-confident, active and creative. Through guidelines and examples, the paper presents three key aspects of roleplaying: the structuring of the dialogue, topic selection, and the options for unstructured roleplaying. It also present the results of a brief survey among 5th to 9th grade students of English as a foreign language. The results confirm the author's extensive experience in the sense that roleplaying develops speaking skills, encourages cooperation and hence improves socialisation. It enables the students to see the other person's perspective and develop empathy, while also expressing themselves more freely because they are not directly personally involved in the dialogue. In the classes where we had gradually developed speaking skills via roleplaying, the students were more relaxed when participating in groups and project work in the following years. This way, the students also became more motivated for

listening, reading and writing, because all those are the basis for roleplaying. We will continue to use roleplaying when teaching English as a foreign language, and we recommend it to teachers of other school subjects.

Keywords: creativity, classroom management, dialogs, foreign language teaching, motivation, primary school, roleplaying.

1. Uvod

Cilj poučevanja jezika je razvijanje sporazumevalnih zmožnosti (Hymes, 1972). Igra je motivacijsko sredstvo za učenje šolarjev ne glede na starost. Igra je še posebej učinkovita pri mlajših učencih. Vloge so funkcije, ki jih človek pripiše tako, da v določenih situacijah ali okoliščinah deluje ali se obnaša v skladu z naborom smernic, tako da zadovolji niz pričakovanj (FRAN).

Igro vlog lahko definiramo kot vsako govorno dejavnost, kjer se lahko postaviš v tujo kožo (se preleviš v drugega) ali pa ostaneš v svoji koži, vendar se postaviš v domišljjsko situacijo. Privlačnost igranja vlog je v tem, da učenec lahko za kratek čas postane nekdo drugi.

Znano je, da je pouk tujega jezika najbolj učinkovit, ko učenci aktivno uporabljajo jezik, ki se ga učijo. (Nunan, 2004; Oxford, 2006). Večinoma se raje učijo skozi svoje delo, tako da aktivno gradijo svoje znanje, kot da bi jim znanje prenašal učitelj (Nunan, 2004).

Stern (1983) pravi, da igra vlog pomaga posamezniku, da postane bolj miselno prožen in razvije sposobnosti za obvladovanje različnih situacij. Sklepa, da učenci, ki se učijo tujega jezika, skozi igro vlog dobijo možnost, da se preizkusijo v različnih situacijah, v katerih bodo ta jezik uporabili, torej ga bodo kasneje v dejanskih situacijah lažje uporabili. Stern (1983) poudarja tudi pomen igre vlog za razvoj ustvarjalnega mišljenja.

Maher (2011) je v anketi med študenti na Japonskem, ki so se učili angleščine, ugotovil, da je študentom delo v parih všeč, pri čemer jih je velika večina navedla, da s tem izboljšujejo svoje jezikovne sposobnosti, še posebej, če se pari menjavajo. Koporec (2016) je v intervjujih z učenci na razredni stopnji osnovne šole ugotovila, da radi delajo v paru ter si pri pouku želijo več takega dela. Delo v paru in manjših skupinah se je izkazalo kot uspešno tudi pri opismenjevanju otrok v prvem razredu (Grginič, 2012).

McNamara in Moreton (1995) izpostavljata veliko prednosti dela v paru za učence s čustvenimi ali vedenjskimi težavami, a priporočata naključno določanje parov, sicer lahko učenci z največ težavami ostanejo brez primerne partnerja. Priporočata tudi, da se kasneje po dva para združita v skupino, kjer para še vedno delata skupaj. Aldosari in Storch (2013) navajata, da pri pouku tujega jezika mešano razvrščanje po parih vodi do več pogovorov v tujem jeziku kot pri parih s podobno ravnjo znanja. Igra vlog torej pomaga tudi pri samozavesti in vključuje vse učence v pouk, ne glede na njihovo predznanje.

Povzamemo lahko, da je cilj igre vlog, da bo učenec

- aktiven,
- sodelovalen,
- imel več znanja in bolj trdno znanje,
- motiviran in
- ustvarjalen.

2. Vidiki in metode igre vlog

V nadaljevanju so z napotki in primeri predstavljeni trije ključni vidiki igre vlog, in sicer strukturiranje dialoga, izbira tem in možnosti za nestrukturirane igre vlog.

2.1 Strukturiranje dialoga

2.1.1 Delo v paru

S kratkimi strukturiranimi dialogi v paru se učenci urijo v uporabi preprostih struktur in se učijo besedišča (Preglednica 1, Primer 1). Na ta način ustvarimo sproščeno delovno okolje, kjer se zmanjša možnost, da bi učenci delali napake, hkrati pa razvijajo komunikacijske spretnosti. Učitelj ima vlogo opazovalca – posluša, usmerja in popravlja. Pomembno je, da določi čas za izvajanje dejavnosti in s tem seznanji učence. Po hrupnem začetku se učenci umirijo in zapišejo dialoge v zvezek. Nato učitelj izzove vsaj en par, da pred tablo odigra igro vlog. Ustvarjanje rutine, vaja, zapisovanje in predstavitev motivirajo učence, da sodelujejo.

2.1.2 Izbira sogovornika za igro vlog

Pri delu v paru in izvajanju iger vlog se često soočimo s težavo, ko učenec iz različnih razlogov zavrne sodelovanje z nekaterimi sošolci in bi raje izbral sam. Ker se učiteljem pogosto mudi, to tudi dovolijo. Toda bolj smiselna je uravnoveženost, tako da učitelj pare večinoma določi sam in le občasno dovoli, da učenci sami izberejo sogovornika. Pri tem se obnese, da učitelj določi kratek čas (10 sekund) in opozori, da mora v tem času vsak učenec najti par, sicer bo pare določil učitelj. Učenci to praviloma nemudoma storijo in le redkokdaj mora učitelj ukrepati.

2.1.3 Prostorska ureditev in način izvajanja iger vlog

Igro vlog se da pri angleščini izvesti na različne načine. Ena od možnosti je, da učitelj na tablo napiše določene jezikovne strukture in nato k tabli povabi učenca, ki mu zaupa, ter skupaj odigrata vlogi. Drugi način je, da potem, ko enkrat slišijo dialog, učenci vadijo s sošolcem, ob katerem sedijo. To jim praviloma ustreza le, če sedijo skupaj s prijateljem. Najbolje pa se obnese način, ko učenci zapustijo klopi in jih učitelj razporedi v dve vrsti, kjer stojijo eden nasproti drugemu. Po opravljenem govoru se učenci v eni vrsti premaknejo za dve mesti v stran in tako pridobijo novega sogovornika. S ponavljanjem tega postopka učenci v kratkem času opravijo več pogovorov in težava z izbiro sogovornika je rešena.

2.2 Izbira tem

2.2.1 Nadgradnja jezikovnih struktur iz učbenika

Učbeniki za angleščino ponujajo vsebine, ki opisujejo svet okrog učencev. Igro vlog se da zato na podlagi učbenikov uporabiti na različnih stopnjah pouka. Primer je učenje o hrani. Ker je tema del vsakdanjika in vsebinsko nezahtevna, so učenci motivirani za izvedbo, hkrati pa vedoželjni glede novih besed. V 5. razredu začnemo s preprostimi strukturami, ki jih potem skupaj z učenci nadgrajujemo glede na njihove sposobnosti. V prvem koraku učenci vadijo voden in strukturiran govor (Preglednica 1, Primer 1). V parih učenci ponavljajo jezikovne

strukture in si širijo besedišče. Omejeno število besed spodbuja vedoželjnost. Nove besede zapišemo na tablo, da jih učenci nato uporabijo v svojih igrah vlog. V kratkem času tako lahko nastanejo nekoliko daljši dialogi (Preglednica 1, Primer 4).

Preglednica 1

Primeri dialogov za poučevanje angleščine z igro vlog v 5. razredu osnovne šole.

Primer 1

A: Would you like a _____? (a mango, a pear, some grapes)

B: Yes. please. / No, thank you.

Primer 2

A: Would you like a? (a mango, a pear, some grapes)

B: Yes. please.

A: Here you are.

B: Thank you.

Primer 3:

A: I am hungry.

A: Would you like a? (a mango, a pear, some grapes)

B: Yes. please.

A: Here you are.

B: Thank you.

Primer 4:

A: I am hungry. Let's have some fruit salad.

B: We haven't got any fruit.

A: Let's go to the market.

A: Can I have please? (a mango, a pear, some grapes)

B: Anything else?

A: Yes, can I have 4 pears, please? I'd like some grapes

B: That's (amount of money)

2.2.2 Zgodbe za nadgrajevanje iger vlog

Čeprav je učenje angleščine z igro vlog zabavno, učencem z boljšim znanjem jezika sčasoma pade motivacija za sodelovanje v njej. V pouk lahko zato vpeljemo zgodbe, ki zajemajo tudi obravnavane jezikovne strukture. V povezavi s hrano je tak primer znana zgodba *The Tiger Who Came to Tea* pisateljice in ilustratorke Judith Kerr. Zgodbo razdelimo v različne scene in glede na njihovo zahtevnost razporedimo učence v skupine, kjer vsak dobi vlogo, ustrezno svojemu znanju. V skupini naj bodo največ štirje učenci. Dejavnost večkrat ponovimo, da se učenci preizkusijo v novih vlogah.

Izkušnje v razredu kažejo, da je v prehodih med izvajanji igre tišina, zato lahko učence z boljšimi sposobnostmi spodbudimo, da v teh trenutkih nastopijo v vlogi povezovalcev ali pripovedovalcev. Tako učenci razvijajo svoje govorne spretnosti, drugi učenci pa poslušanje, da se ustrezno odzovejo in sledijo pripovedovalcu, ki jim »polaga besede v usta« ali pa po njegovih navodilih nebesedno odigrajo svojo vlogo.

2.3 Nestrukturirane igre vlog

2.3.1 Igra vlog kot motivacija za branje

Z igro vlog lahko motiviramo učence za branje. V učbeniku angleščine za 6. razred je zgodba, sestavljena iz desetih poglavij, ki jo lahko obravnavamo na tradicionalen način z metodo odgovorov in vprašanj. Poskusili smo jo je obravnavati s pomočjo igre vlog. Po branju nekaj poglavij smo izbrali pripovedovalce, ki so morali znati povzeti zgodbo, potem pa smo učence razdelili v skupine. Najprej so vadili s pomočjo knjig, torej so brali in se odločali, kako bi odigrali prebrana poglavja. Pri naslednjih urah so se nekatere skupine pomešale, da bi bila motivacija višja. Tako so se učili novih jezikovnih struktur v določenih situacijah ter razvijali tehnike branja, povzemanja vsebine in razpoznavanja ključnih dogodkov. Najpomembnejše pa je, da so učenci bili vseskozi motivirani za nadaljnje branje, da bi se pripravili na nove igre vlog.

2.3.2 Igra vlog kot motivacija za ustvarjalnost in pisanje

V 9. razredu v heterogenih skupinah z manjšim številom učencev (14 do 17) smo preizkusili nadaljevanje besedila iz učbenika skozi igro vlog. Učenci so prebrano razumeli in v manjših skupinah (do štirih učencev) v obliki igre vlog predstavili nadaljevanje zgodb ali pravljic.

V primeru pravljice o Rdeči kapici so najprej poskušali povedati zgodbo, a so ugotovili, da so jo pozabili. Lažje so jo priklicali v spomin, ko so jo morali odigrati, seveda z veliko smeha in zabave, saj se jim je zdela otročja. Nato so nadaljevali zgodbo na sodišču, kjer se je sodilo volku. Dobili so vloge novinarjev, sodnika, tožilca, obtoženega in svojcev. Po kratki vaji in dogovoru je vsak učenec razvil svoj vlogo in predstavil svojo zgodbo pred razredom. Na vprašanja novinarjev so odgovarjali nepripravljeno, sodnik se je moral odločiti na podlagi slišanih argumentov. Vse skupaj je bilo jezikovno zelo bogato in zabavno. Učenci so se nekaj naučili o različnih poklicih in bogatili znanje specifičnega jezika. Na koncu so zapisali svoje vloge v obliki člankov (Slika 2), zgodb ali scenarijev oziroma dialogov.

2.3.3 Igra vlog za opis praznika s pomočjo pesmi

V obdobju decembrskih praznikov in obdarovanja smo z učenci 5. in 6. razreda preizkusili nestrukturirano igro vlog, ki sloni na otroški pesmi *When Santa Got Stuck up the Chimney*. Poje o smoli, ki jo je imel Božiček, ko je delil darila.

Učenci so na podlagi svojih izkušenj odigrali vloge v povezavi s pesmijo. Po običajnem postopku so oblikovali skupine, si razdelili vloge in vadili. Delali so samostojno, si pomagali in nadgrajevali svoje vloge. Ob koncu vsake ure se je predstavila ena skupina. Takrat smo skupaj z ostalimi učenci ugotavljali, kaj je bilo zanimivo in kaj bi lahko nadgradili, nato pa na tablo zapisali nekaj jezikovno pomembnih povedi, da bi si jih učenci zapisali v zvezek. Za preverjanje naučenega ciljnega jezika smo premešali vloge in skupine, kjer so morali učenci vloge odigrati brez predhodne priprave. Naše izkušnje s takim postopkom skozi več let kažejo, da so rezultati dela učencev različni, a vedno zelo dobri, hkrati pa so učenci s poukom zadovoljni.

3. Izdelki in mnenja učencev

Slika 1 prikazuje izdelka učencev 5. razreda na podlagi dialoga, predstavljenega v Preglednici 1 (Primer 1). Igra vlog je poleg utrjevanja angleške snovi spodbudila likovno izražanje.

Slika 2 prikazuje izdelek učenke 9. razreda na podlagi nestrukturirane igre vlog, predstavljene v razdelku 2.3.2. Na podlagi pravljice o Rdeči kapici se je uspešno postavila v novinarsko vlogo in uporabila ciljno besedišče.

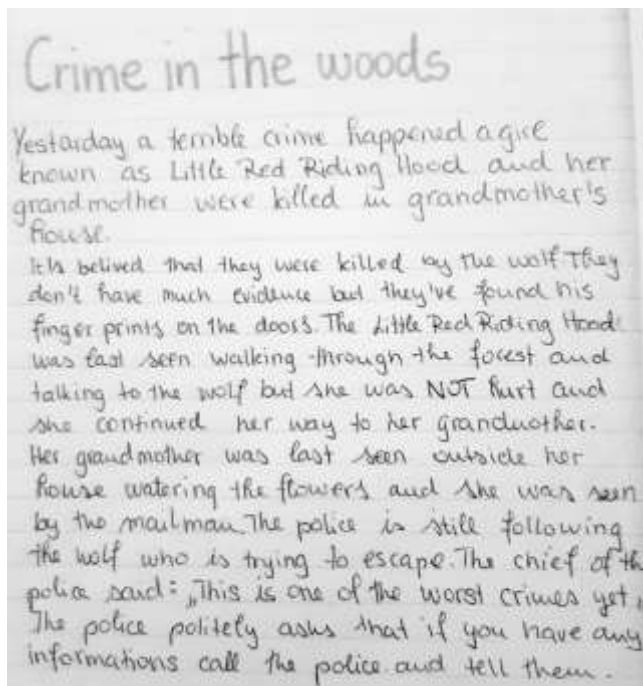
Slika 1

Izdelka učencev 5. razreda na podlagi igre vlog, predstavljene v Preglednici 1 (Primer1).



Slika 2

Izdelek učenke 9. razreda na podlagi nestrukturirane igre vlog, predstavljene v razdelku 2.3.2.



Zbrali smo mnenja učencev o učenju s pomočjo igre vlog v kratki anketi. Izpolnilo jo je 45 učencev OŠ Trnovo v Ljubljani (18 učencev 5. razreda, 8 iz 6. razreda, 7 iz 7. razreda, 5 iz 8. razreda in 7 učencev 9. razreda). Med njimi je bilo 34 deklet in 11 fantov. Anketo so sestavljala štiri vprašanja zaprtega tipa. Vprašanja in odgovore prikazuje Slika 3. Očitno je, da je igra vlog priljubljena, učencem pomaga pri pomnjenju snovi in jim olajšuje izražanje čustev in misli. V igri vlog je nerodno sodelovati približno polovici učencev, ki so sodelovali v anketi.

Slika 3

Odgovori učencev OŠ Trnovo na anketna vprašanja o učenju angleščine s pomočjo igre vlog.



4. Zaključek

V dolgoletni učiteljski karieri smo se srečali in ukvarjali z različnimi metodami in pristopi poučevanja angleščine doma in v tujini. Najboljše rezultate smo opazili takrat, ko so bili učenci aktivni (ang. *learning by doing*). Na začetku učiteljske poti smo verjeli, da bo dovolj, da vsak učenec nekaj prebere ali pove vsako šolsko uro, a se je v številčnih oddelkih izkazalo, da je za posameznega učenca na voljo manj kot minuto, kar je premalo za vidnejši učinek. Zato je bolj smiselno delo v paru, kjer so učenci aktivni več časa. Eden ključnih ciljev učenja tujega jezika je, da se učenec govorno ali pisno sporazumeva, cilj igre vlog pa je ravno razvijanje govornih zmožnosti v določenem okolju.

Z igro vlog aktiviramo tudi najbolj pasivnega učenca, ki tako pridobi na samozavesti. Igra vlog pri angleščini omogoča učencem, da v manj stresnem okolju v paru ali manjših skupinah urijo svoje govorne veščine. Z igro vlog učitelj za določen čas vključi vse učence, ki sooblikujejo dialoge. Učencem z boljšim znanjem angleščine ponudi priložnost, da postanejo ustvarjalni in na nove načine uporabljajo ključne jezikovne strukture in besedišče. Igra vlog spodbuja tudi pisanje, saj motivira učence, da bi svoje pogovore zapisali. V tem kontekstu smo igro vlog posebej poudarjali po vrnitvi v šole po obdobju zaprtja šol in šolanja na daljavo.

Rezultati ankete potrjujejo naše dolgoletne izkušnje v smislu, da igra vlog razvija govorne spretnosti, spodbuja sodelovalno delo in posledično izboljšuje socializacijo. Učencem omogoči, da se postavijo v vlogo drugega ter razvijajo empatijo, hkrati pa se bolj sproščeno izražajo, saj v dialog niso neposredno osebno vpleteni. V oddelkih, kjer smo z učenci postopoma razvijala

govorne spretnosti z igro vlog, so učenci v naslednjih letih bolj sproščeno sodelovali tudi v skupinah pri projektnem delu. Učenci so na tak način postali tudi bolj motivirani za poslušanje, branje in pisanje, saj je vse to podlaga za igro vlog. Sklenemo lahko, da je igra vlog učinkovito orodje pri poučevanju tujega jezika, seveda pa jo mora učitelj uporabljati s pravo mero, sicer izgubi svojo učinkovitost in privlačnost za učence. Z uporabo igre vlog pri pouku angleščine bomo nadaljevali in jo priporočamo tudi učiteljem drugih predmetov.

5. Viri

- Aldosari, A., in Storch, N. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 1–18.
- Grginič, M. (2012). Delo v paru in manjših skupinah – učenje in druženje. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2012 – Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 349–360). EDUvision. <http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20-%20Papers%20EDUvision%202012%20net.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. V J. B. Pride in J. Holmes (ur.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. (str. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Koporec, T. (2016). *Izkušnje učiteljev in učencev z delom v paru* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Pefprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3413/1/MAGISTRSKO_DELO___DELO_V_PARU_kon%C4%8Dna_verzija.pdf
- Maher, K. M. (2011). Intricacies of pair work – surveys and research. *The Bulletin of Keiwa College*, 20, 15–32.
- McNamara, S., in Moreton, G. (1995). *Changing Behaviour: Teaching Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary and Secondary Classrooms*. Fulton.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2006). Task-based language teaching and learning: an overview. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 94–121.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Kratka predstavitev avtorja

Merita Korenica se je rodila na Kosovu, kjer je tudi diplomirala iz angleškega jezika in književnosti. Potem je trinajst let poučevala angleščino na osnovni in srednji šoli v Turčiji, večinoma na prestižnem liceju St. Joseph v Carigradu. Od leta 2004 živi in dela v Sloveniji, kjer je najprej poučevala angleščino v jezikovni šoli Lingula, nato na Osnovni šoli Brinje Grosuplje, od leta 2008 pa poučuje na Osnovni šoli Trnovo. Poleg strokovne poti se je v mlajših letih uspešno posvečala tudi športni in glasbeni karieri. Svoja znanja, izkušnje in sposobnosti je združila v celosten pristop k poučevanju angleščine.

Spletno orodje Quizlet kot učni pripomoček pri poučevanju izbirnega predmeta nemščina

Didactical Online Tool Quizlet as a Teaching Aid in Teaching the Optional Subject German

Nataša Kuselj

*Osnovna šola Mokronog
natasa.kuselj@osmokronog.si*

Povzetek

V zadnjih 3 letih smo bili priča zelo pogostim spremembam poučevanja v osnovni šoli. Izmenjaval se je pouk v šoli in na daljavo, zopet drugič je za nekatere učence pouk potekal od doma zaradi karanten in izolacij. Zaradi vseh teh nenehnih sprememb je bilo za učitelje tujih jezikov v 3. triadi zelo pomembno, da z učenci ohranimo kontinuiteto v uporabi različnih spletnih aplikacij tako pri pouku v šoli kot doma. Spletna aplikacija Quizlet je zelo uporabna, saj jo lahko učenci uporabljajo sami doma ali pa pri pouku v šoli (na tablicah, telefonih ali v računalniški učilnici). V prispevku bo predstavljeno spletno učno orodje Quizlet in opisan primer dobre prakse, kako ta učni pripomoček uporabljamo pri pouku izbirnega predmeta nemščina v 7., 8. in 9. razredu.

Ključne besede: aplikacija Quizlet, interaktiven pouk, izbirni predmet nemščina, tretja triada, zanimiv didaktični pripomoček.

Abstract

In the last 3 years, we have witnessed very frequent changes in teaching in primary schools. Lessons at school and at a distance and again, for some students, lessons took place from home due to quarantines and isolations. Because of all the constant changes, it was very important for teachers of the optional subject German in the 3rd triad, to maintain continuity with the students in the use of various online applications both in lessons at school and at home. The Quizlet online application is very useful, as students can use it at home or during lessons at school (on tablets, phones or in the computer classroom). In the paper, the online learning tool Quizlet will be introduced and an example of good practice, how we use it in the lessons of the optional subject German in the 7th, 8th and 9th grade will be described.

Keywords: application Quizlet, interactive lesson, interesting didactic tool, optional subject German, third triad.

1. Uvod

Sodobno poučevanje tujih jezikov kot izbirnih predmetov od učitelja zahteva stalno prilagajanje novim trendom in smernicam poučevanja, spremljanje sodobnih pristopov, stalno strokovno spopolnjevanje ter tudi diferenciacijo in individualizacijo pouka. Poleg vseh omenjenih izzivov se mora učitelj v teh časih soočiti z nenadnimi spremembami ter izmenjevanjem poučevanja v razredu in na daljavo. V poplavi pogostih sprememb in prilagajanja potrebujejo tako učitelji kot učenci določene stalnice, ki jim zagotavljajo varnost in kontinuiteto učenja ter vzdržujejo učencevo motivacijo za učenje.

Quizlet je spletno učno orodje, ki združuje vse naslednje naštet sestavine: je učno orodje za popestritev pouka v razredu, pripomoček pri poučevanju na daljavo in v oporo učencem pri samostojnem učenju, hkrati pa omogoča tudi diferenciacijo in individualizacijo pouka. Na kratko bi ga lahko opisali kot odličen pripomoček za učenje nemščine ali pa tudi katerega drugega tujega jezika (npr. angleščine).

Quizlet Learning tools and flashcards – for free! je zelo preprosto uporabno in vsestransko učno orodje za učenje in poučevanje, ki uporablja učne kartice v digitalni obliki in ima poleg besednega zapisa še slikovno podporo in zvočni zapis, zato je še posebej uporaben pripomoček pri učenju oziroma poučevanju tujih jezikov. To učno orodje je bilo ustvarjeno pred približno 15 leti kot pripomoček pri učenju tujega jezika. Svojo kvaliteto je ohranilo vse do danes. Quizlet obsega prek 350 milijonov učnih zbirk. Mesečno ga uporablja več kot 50 milijonov uporabnikov. Interaktivne učne kartice predstavljajo zgolj izhodišče in osnovo, saj učna platforma ponuja mnogo več kot le to. Učence vodi skozi različne interaktivne vaje, didaktične učne igre in teste. S Quizletom lahko učitelj popestri pouk v razredu ali pa ga uporablja kot pripomoček pri poučevanju na daljavo. Učenec lahko pri samostojnem delu in učenju izbere svoj način in tempo učenja.

1.1 E-gradiva

E-gradivo je eno od orodij za izboljšanje kakovosti pouka. Enotne definicije, kaj so e-gradiva, ne poznamo. Lahko jih opredelimo splošneje kot »E-gradivo je digitalno gradivo z določenim ciljem in namenom ali vidnim oz. razvidnim učnim ciljem«; oziroma še natančneje: »E-gradivo je vsak (uporaben) digitalni vir, ki je sestavni del lekcije, zbirka lekcij, enot ali celo programov« (Pesek, 2011). Primeri e-gradiv so npr. spletni časopisi, elektronske knjige, spletni portali, video posnetki, zvočni zapisi (Stroia, 2012).

1.2 Uporaba IKT pri pouku tujega jezika

Združevanje IKT in tujega jezika spodbuja celostni razvoj učencev ter prednosti razdeli na več podskupin (Retelj, 2015):

- psihološke (npr. večja motivacija, ustreza različnim učnim stilom),
- jezikovne (npr. vključuje vse dejavnike komunikacije, vključujoč neverbalno komunikacijo),
- kognitivne (npr. razvija otrokovo radovednost, motorične spretnosti),
- socialne (npr. sodelovalno učenje pri ustvarjanju vsebin z računalnikom) in
- kulturne (npr. učenci imajo stik z avtentičnimi materiali in naravnimi govorcji).

Dudeney in Hocklyeva (2007 in 2012) navedeta kar nekaj razlogov, zakaj bo IKT (če že ni) zasedla pomembno mesto pri poučevanju tujih jezikov:

- povezanost v internetno omrežje,
- učencem je uporaba tehnologije domača,
- možnost dostopa do avtentičnih gradiv in že narejenih gradiv na spletu,
- splet omogoča možnosti za sodelovanje in komunikacijo tudi najbolj oddaljenim krajem,
- skupaj s pisnimi gradivi (npr. učbeniki) se objavljajo tudi e-gradiva (npr. interaktivne igre ...),

- učenci lahko s pomočjo tehnologije vadijo vse 4 sporazumevalne možnosti (branje, pisanje, govor in poslušanje).

1.3 Prednosti uporabe IKT pri pouku tujih jezikov

- Večkratna možnost ponovitve – učenec lahko avdio ali video sekvence ponavlja kolikokrat želi, ne da bi pri tem utrujal učitelja. Posameznik lahko celo upravlja način govorjenja, ustvarja potrebne premore, če želi do potankosti razumeti sporočilo.
- Digitalna gradiva lahko z lahkoto posodabljammo.
- Omogoča učencu, da samostojno prilagaja ritem učenja glede na svoje osebne lastnosti.
- Dosegljivost – s tem tudi prilagodljivost drugim aktivnostim.
- V določeni starosti so otroci zelo občutljivi na mnenje sošolcev – samostojno delo ne predstavlja težave, da bi se osmešili pred razredom.
- Pri samostojnem delu z računalnikom morajo biti učenci ves čas vključeni in držati pozornost, saj so oni edini, ki lahko rešijo nalogo in odgovorijo na vprašanja. Primorani so biti aktivni v vseh fazah učenja in biti pozorni ves čas – aktivno učenje.
- Učenci prejmejo takojšnjo povratno informacijo. (Retelj, 2015)

Računalnik je dobra izbira za alternativne vrste nalog (da/ne vprašanja) ali za naloge več izbir (angl. multiple choice tasks), nesposoben pa je kakovostnih povratnih informacij pri zapletenejših situacijah, npr. pri tvorjenju jezika (pisanje, govorjenje).

2. Uporaba aplikacije Quizlet pri pouku izbirnega predmeta nemščina v 3. triadi

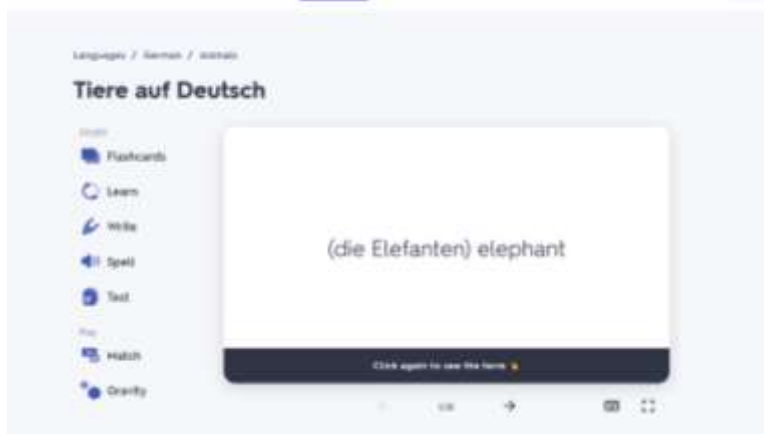
Učna platforma Quizlet je dragocen pripomoček pri poučevanju in samostojnem učenju nemščine tako pri poučevanju na daljavo kot pri pouku v razredu oziroma v učilnici. Quizlet lahko uporabimo pri razlagi snovi, spoznavanju in uvajanju novega besedišča, utrjevanju že obravnavane učne snovi kot tudi pri pregledu in preverjanju osvojenega znanja. Učenci so ga uporabljali samostojno pri ponavljanju in utrjevanju učne snovi, aktivnosti so lahko reševali večkrat. Šele takrat, ko so bili zadovoljni s svojimi rezultati, so svoj izdelek shranili in ga naložili v našo spletno učilnico Moodle.

V nadaljevanju bodo opisani in predstavljeni različni tipi nalog in dejavnosti, ki jih ta spletna platforma omogoča.

Na sliki 1 je predstavljena osnovna stran aplikacije Quizlet, kjer so različni tipi nalog (Flashcards, Learn, Write, Spell, Match, Gravity, Test).

Slika 1

Quizlet osnovna stran z različnimi nalogami



Vir: Spletno učno orodje oziroma platforma Quizlet. Dostopno na naslovu <https://quizlet.com/login>. (5. 10. 2022)

2.1 Učne kartice – flashcards

Osnovo učenja in poučevanja predstavlja učna zbirka poimenovana »set«, ki vsebuje različno število učnih kartic. Na sprednji strani kartice so zapisani pojmi ali vprašanja, na zadnji strani pa definicije ali odgovori. Poleg tega pa sta ponavadi dodana še slikovno gradivo in zvočni zapis.

Pojmi in definicije, ki se jih mora učenec naučiti, so predstavljeni z besednim zapisom in/ali slikovno iztočnico - na ta način učenec vidi učno snov zapisano in sliši ustrezno izgovorjavo. S tem upoštevamo tako vizualni (vidni) kot avditivni (slušni) tip učencev.

Učitelj ima možnost, da učno zbirko ustvari sam ali pa poišče željeno zbirko med številnimi že narejenimi sklopi. Quizlet poleg izhodiščnih učnih kartic ponuja še različne interaktivne vaje in orodja, s katerimi korak za korakom vodi učence skozi proces učenja.

2.2 Način učenja – learn

Način »učenja« vodi učence pri spoznavanju novih pojmov skozi interaktivne vaje. Učenec mora na vsako vprašanje dvakrat pravilno odgovoriti. Vprašanja so zastavljena pisno in ustno, v pomoč pa je tudi slikovna podpora. Ko se učenec prvič sreča z določenim pojmom, Quizlet od njega zahteva pasivno znanje, saj pravilni odgovor izbere med več možnimi odgovori. Učenec takoj dobi povratno informacijo, pravilni odgovor se obarva zeleno in z napisom »correct«, ob nepravilnem odgovoru pa se pojavi napis »study this one!«. Prikazan je tako učenčev odgovor kot tudi pravilni odgovor.

Ko se učenec drugič sreča z istim pojmom, mora izkazati aktivno znanje in sam vpisati ustrezeni odgovor. Tudi tokrat dobi učenec takojšnjo povratno informacijo.

2.3 Način zapisa – write

Način »zapisa« na podoben način kot »učenje« preverja pravilnost ustreznega zapisovanja besed. Učenec tudi tukaj dobi povratno informacijo o pravilnosti odgovora. Ob pravilnem

zapisu se gumb za odgovor obarva zeleno in se pojavi napis »correct«, ob nepravilnem zapisu pa se pojavil napis »study this one!«. Izpostavljena je tudi napaka v učenčevem odgovoru.

Čez nekaj časa se ponovno pojavi vprašanje, na katerega je učenec odgovoril napačno. Če učenec odgovora ne pozna, ima na desni strani na voljo gumb za pomoč »don't know«. V tem primeru se pojavi pravilni odgovor, ki ga mora učenec zapisati v ustrezno polje. Enako kot pri napačnem odgovoru, se čez nekaj časa ponovi isto vprašanje in zahteva od učenca samostojni odgovor. Učenec ima ves čas pregled nad predelano snovjo, saj ima na levi strani zaslona prikazano, koliko pojmov je še preostalo, na koliko vprašanj je odgovoril napačno in na koliko pravilno.

Na sliki 2 je predstavljen način zapisa besed v tujem jeziku, t. i. način »write«.

Slika 2

Način zapisa »write«



Vir: Spletno učno orodje oziroma platforma Quizlet. Dostopno na naslovu <https://quizlet.com/login>. (5. 10. 2022)

2.4 Način črkovanja – spell

Način črkovanja je zelo podoben načinu zapisa, vendar je poudarek na slušni iztočnici. Učenec mora slišani pojem ustrezno zapisati. Vsaka iztočnica se pojavi dvakrat, vrstni red vprašanj je čisto naključen. Ob pravilnem odgovoru se oznaka pod odgovorom obarva zeleno, ob nepravilnem odgovoru pa rdeče. Nato spletno učno orodje prikaže pravilen odgovor in ustrezno črkovanje. Učenec mora pojem pravilno zapisati, da lahko nadaljuje z učenjem na naslednjih učnih karticah.

2.5 Igre – games

Poleg učnih kartic in interaktivnih vaj, Quizlet vsebuje tudi dve učni igri. Prva je igra povezovanja ali igra »match« (slika 3), kjer mora učenec po principu igre spomin v najkrajšem možnem času povezati pojme in definicije. Ko učenec najde pravi par, ti dve polji izgineta iz zaslona, tako da na koncu ostane le še 1 par.

Slika 3

Igra »match«

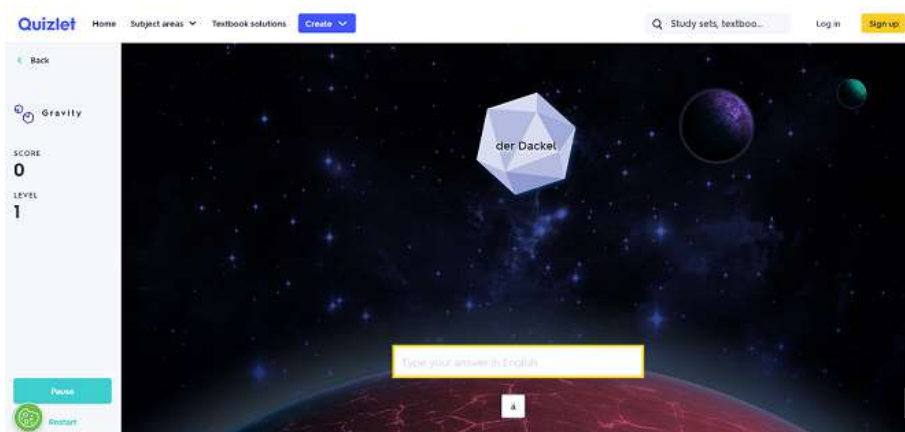


Vir: Spletno učno orodje oziroma platforma Quizlet. Dostopno na naslovu <https://quizlet.com/login>. (5. 10. 2022)

Druga igra je igra gravitacije oz. »gravity« (slika 4), kjer mora učenec vpisati odgovor, preden asteroid z napisanim pojmom pade na površje planeta. Igra je točkovana in razdeljena na različne težavnostne stopnje. Na vsaki stopnji je naloga zahtevnejša in hitrejša.

Slika 4

Igra gravitacije



Vir: Spletno učno orodje oziroma platforma Quizlet. Dostopno na naslovu <https://quizlet.com/login>. (5. 10. 2022)

2.6 Interaktivna igra v živo – Quizlet Live

Quizlet ponuja še eno dodatno interaktivno igro, ki jo učenci igrajo v živo eden z drugim in eden proti drugemu – Quizlet Live. Igro je mogoče igrati v skupinah ali posamezno. Učenci na svojih napravah (računalnik, telefon ali tablica) vpišejo kodo za vstop v igro (join code) ter svoje ime ali vzdevek. Quizlet jim samodejno dodeli avatarja s sliko živali in njenim poimenovanjem.

Na učiteljevem računalniku lahko učenci spremljajo svoj napredek in ga primerjajo z dosežki sošolcev, vendar ne vedo, kdo se skriva za katerim avatarjem. Igra je zabavna in poučna, saj učenci istočasno sodelujejo eden z drugim in tekmujejo proti sošolcem. V najkrajšem možnem času morajo pravilno odgovoriti na 12 vprašanj. Pri tem morajo biti zelo natančni in previdni, saj že ob prvi napaki izgubijo vse pridobljene točke in morajo začeti znova od začetka.

2.7 Način preverjanja – test

Način preverjanja je namenjen temu, da učenci po interaktivnih vajah preverijo svoje znanje. Spletno učno orodje samodejno generira test iz nabora pojmov oz. vprašanj na učnih karticah.

Test je sestavljen iz 4 tipov različnih nalog: naloga povezovanja, naloga z zapisom pisnega odgovora, izbor ustreznega odgovora iz nabora ter naloga po načelu pravilno/napačno (»true/false«).

Učitelj ima možnost, da določeno nalogo izloči in da določi skupno število vprašanj v testu. Zelo pohvalno je, da Quizlet generira za vsakega učenca individualiziran test. Če se učenec odloči, da bo test reševal ponovno, bo spletno učno orodje generiralo nov test in pojmi oz. vprašanja ne bodo enaka kot pri prejšnjem testu. Vsi pojmi so vedno vzeti iz nabora pojmov, ki se nahajajo na učnih karticah.

Test je mogoče natisniti ali ga reševati na računalniku oz. na prenosni napravi. Ko učenec reši test, na koncu pritisne gumb »check answers« in spletna stran samodejno popravi test ter učencu poda povratno informacijo o njegovem reševanju. Pravilni odgovori se obarvajo z zeleno barvo, napačni z rdečo barvo. Zraven so vedno zapisani tudi pravilni odgovori. Na levi zgornji strani pa je podan učenčev dosežek v odstotkih.

Tak test lahko uporabimo tudi kot pripomoček pri formativnem spremljanju dosežkov učencev, saj ima učenec možnost shraniti svoj rešen in popravljen test kot dokument PDF. Dokument lahko naloži v spletno učilnico ali ga pošlje učitelju po elektronski pošti.

Test sicer ni namenjen ocenjevanju znanja, je pa priročen pripomoček pri preverjanju znanja ob koncu določenega učnega sklopa. S povratno informacijo tak test učencu sporoča, kje se še pojavljajo pomanjkljivosti v znanju, učitelju pa omogoča vpogled v znanje posameznih učencev kot tudi razreda kot celote.

3. Zaključek

Kot pri vsakem drugem učnem orodju, je tudi tukaj pomembno, kako le-tega uporabljamo in ga vključimo v učni proces. Pri tem je zelo pomembno, da so učenci pri utrjevanju snovi lahko uporabljali isto učno orodje kot smo ga uporabljali pri usvajanju snovi v razredu ali preko videokonferenc, saj je predstavljalo kontinuiteto dela. Učencem je bil Quizlet všeč in so ga z veseljem uporabljali. Doma jim je bil v oporo pri samostojnem učenju in izkazovanju znanja, v šoli pa dinamičen in zanimiv učni pripomoček za učenje nemščine kot izbirnega predmeta.

Quizet ponuja res široko paleto različnih možnosti tako pri uporabi učnih kartic, interaktivnih vaj ter tudi didaktičnih iger. Učitelji tujih jezikov ga uporabljamo zato, ker je učinkovito učno orodje za delo v razredu in pri poučevanju na daljavo, za podporo učencem pri samostojnem učenju ter tudi za diferenciacijo in individualizacijo.

4. Viri

- Retelj, A. (2015). Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev: od poučevanja do učenja tujega jezika z IKT. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2-3, 73-78.
- Dudeny, G. in Hockly, N. (2007). *How to reach English with Technology*. Essex: Pearson Education.
- Dudeny, G. in Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66, 533-542.
- Pesek, I. (2011). Kaj je e-gradivo. V Gruden, B., Flogie, A., Harej, J. idr., *E-gradiva in Slovensko izobraževalno omrežje- SIO*, junij 2011 (str. 5).
- Spletno učno orodje oziroma platforma Quizlet*. Dostopno na naslovu <https://quizlet.com/login> (5. 10. 2022)
- Stroia, M. (2012). *Learning with computers- a serious challenge for the didactic of foreign language teaching*.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Kuselj, profesorica nemščine in univerzitetna diplomirana pedagoginja, je zaposlena na OŠ Mokronog. Diplomirala je leta 2010, nato pa se najprej zaposlila kot pripravnica v svetovalni službi. Po 2 letih dela v svetovalni službi se ji je ponudila možnost poučevanja nemščine kot izbirnega predmeta v 2. in 3. triadi. Kmalu zatem je zaključila še program izpopolnjevanja iz zgodnjega poučevanja angleščine in tako zadnjih 6 let uči še angleščino od 1. do 4. razreda.

V

**CHALLENGES IN TEACHING
SCIENCE AND MATH**

**IZZIVI V POUČEVANJU NARAVOSLOVJA
IN MATEMATIKE**



Pojmovanje fizikalne vsebine hidrostatika pri prihodnjih učiteljih razrednega pouka

Future Primary School Teachers' Comprehensions of Physics Content Hydrostatics

Saša Ziherl

*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
Sasa.ziherl@pef.uni-lj.si*

Povzetek

Hidrostatika je ena izmed tem, ki je tesno povezana z našim vsakodnevnim življenjem, in hkrati je to tudi tema pri fiziki, ki jo v takšni ali drugačni obliki obravnavamo po celotni šolski vertikali. Kljub temu, da se srečujemo s hidrostatikom že od vrtca dalje, pa je dobro znano, da je na tem področju zaznanih veliko napačnih predstav. Ker imajo pri razreševanju napačnih predstav veliko vlogo učitelji, nas je zanimalo, kako dobro razumejo omenjeno učno snov bodoči učitelji razrednega pouka. Med študenti prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo zato izvedli raziskavo, pri kateri smo analizirali odgovore študentov pri spletnem kvizu na temo hidrostatika. Kviz je pokrival običajne pojme iz hidrostatične fizike, kot so gostota, hidrostatični tlak in vzgon. Kviz so reševali po končanih predavanjih in vajah v letu 2020, ko je celoten proces zaradi pandemije Covid-19 potekal na daljavo. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kje se pojavljajo napačne predstave in identificirati vsebinske težave na področju hidrostatične fizike. Rezultati kažejo, da imajo študenti največ napačnih predstav pri pojmi vzgon in hidrostatični tlak. Predvsem se težave pojavijo tam, kjer je potrebno povezati omenjena pojma z gostoto, maso in prostornino. Rezultati so nam vodilo za oblikovanje novih učnih vsebin ne samo pri poučevanju na daljavo, ampak tudi pri delu v razredu.

Ključne besede: gostota, hidrostatika, lastnosti tekočin, napačne predstave, tlak, vzgon.

Abstract

Hydrostatics is one of the topics that is closely related to our daily life, and at the same time it is also a topic in physics that is covered throughout the school vertical. Even though we encounter hydrostatics from kindergarten onwards, it is well known that there are many misconceptions in this area. Since teachers play a big role in resolving misconceptions, we were interested in how well future primary school teachers understand school content related to hydrostatics. Therefore, we conducted a survey among first-year future primary school teachers at the Faculty of Education of the University of Ljubljana, in which we analyzed the students' responses to an online quiz on the topic of hydrostatics. The quiz covered common hydrostatics concepts such as density, hydrostatic pressure, and buoyancy. Students took the quiz after the lectures and laboratory work in 2020, when the entire process took place remotely due to the Covid-19 pandemic. With the research, we wanted to find out where misconceptions occur and identify substantive problems in the field of hydrostatics. The results show that students have the most misconceptions about the concepts of buoyancy and hydrostatic pressure. Above all, problems arise where it is necessary to connect mentioned concepts with density, mass and volume. The results are a good guide for us to design new learning content not only for distance learning, but also for classroom work.

Keywords: buoyancy, density, hydrostatic, misconceptions, pressure, properties of liquids.

1. Uvod

Ljudje razvijamo ideje o pojavih okrog nas glede na naše vsakdanje izkušnje, ki jih pridobivamo bodisi v domačem ali tujem okolju od rojstva dalje. Največ predstav imamo zato na tistih področjih, s katerimi smo najpogosteje obkroženi. Eno izmed takih področij je prav gotovo tudi hidrostatika, saj se s tekočinami (v taki ali drugačni obliki) srečujemo vsakodnevno. Ideje oziroma predstave, ki si jih gradimo skozi življenje, so včasih tudi v nasprotju z znanstvenimi dognanji. Takim predstavam pravimo napačne predstave. Hidrostatika je zelo široka tema, ki je otrokom/učencem težko razumljiva in vsebuje kar nekaj napačnih predstav, ki so plod učenčevih intuitivnih zamisli. Hidrostatika je preplet mnogih fizikalnih pojmov, kot so gostota, prostornina, masa, sila, tlak ipd, katere je učencem včasih težko povezati med seboj (Unal, 2008). Raziskave so pokazale, da je mnogo napačnih predstav ravno posledica upoštevanja zgolj ene spremenljivke (Wong, Lim, Munirah in Foong, 2010; Loverude, Kautz in Heron, 2003; Camacho in Cazares, 1997). Takšno je na primer mišljenje, da je plavanje telesa odvisno od zgolj od njegove teže (Wong idr., 2010; Hewson, 1985; Von Pfuhl, 1980) in podobno, da je plavanje telesa odvisno zgolj od njegove oblike (Wong idr., 2010; Von Pfuhl, 1980). Tudi pri tlaku v tekočinah zaznamo več takih izjav, kot so »zrak ima dve lastnosti – ena potiska, druga vleče ali sesa tekočine«, »zrak teži k potiskanju predmetov, da zasedejo prostor« (Rollnick in Rutherford, 1993), »tlak je enak sili« (De Berg, 1992), »tlak deluje samo v smeri navzdol« (Clough in Driver, 1986).

Spreminjanje napačnih intuitivnih predstav v ustrezno konceptualno razumevanje naravoslovnih vsebin učencev predstavlja za učitelje velik izziv pri poučevanju (Potvin in Cry, 2017). Izsledki raziskav kažejo, da mnogokrat tudi po obravnavi učne snovi v šoli, napačne predstave ostanejo pri velikem številu učencev (Wongsuwan in Huntula, 2019; Coştu in Ayas, 2005; Köse, 2007). Še več, Potvin, Masson, Lafortune in Cyr (2014) so v svoji raziskavi pokazali, da nekatere napačne predstave tekom celotnega šolanja ne izginejo povsem in ostanejo v neki obliki zakoreninjene v učencih. Predvsem poudarjajo, da ima uporaba tradicionalnih učnih metod slabe rezultate na področju spreminjanja učenčevih napačnih predstav v znanstveno korektno (Potvin idr., 2014; Champagne, Gunstone in Klopfer, 1983). V zadnjem času zato poudarjajo pomen uporabe drugačnih učnih strategij, kot so projektni, sodelovalni, problemski in raziskovalni pouk. Vse našteje strategije spodbujajo aktivno učenje, kritično mišljenje in povezovanje teoretičnega znanja z vsakdanjim okoljem (Unal, 2008, Ferik Savec 2012). V nasprotju s tradicionalnimi pristopi je tu pouk osredinjen na aktivno vlogo učenca, tako da učenci sami pridobivajo znanje z neposredno izkušnjo, izvedbo in razmišljanjem o njej. Na ta način lažje premostijo ovire med napačnimi predstavami in (za njih) novimi spoznanji.

Hidrostatika je ena izmed tem, ki se v učnem načrtu pojavlja skozi celotno vertikalno, od vrtca do srednješolskega izobraževanja. Otroci že v vrtcu odkrivajo in spoznavajo lastnosti vode in drugih tekočin na način, da med drugim v vodo mečejo različne predmete, izdelujejo ladvice in jih preizkušajo, merijo tekočine z nestandardnimi enotami, primerjajo prostornine posod, prelivajo in mešajo različne tekočine (Bahovec idr., 1999). V prvi triadi pri predmetu spoznavanje okolja učenci spoznavajo lastnosti trdnih snovi in tekočin, ter razvrščajo snovi po plovnosti (Kolar, Krnel in Velkavrh, 2011). Pri predmetu naravoslovje in tehnika v četrtem razredu učenci razvrščajo in urejajo snovi po lastnostih, med katerimi je navedena tudi gostota. V petem razredu naj bi znali že razložiti pojem gostote. Poleg tega naj bi znali utemeljiti, da gre v posodo tem več snovi, čim večjo prostornino ima posoda in dokazati, da se pri prelivanju prostornina in masa snovi ohranjata. Omenjena sta tlak in tlačna razlika v povezavi s pretakanjem tekočin. Kot izbirni operativni cilj je naveden tudi cilj, da učenci znajo ugotoviti, da se pri plinih s spreminjanjem prostornine masa ohranja, gostota pa spreminja (Balon,

Gostinčar Blagotinšek, Papotnik, Skribe Dimec in Vodopivec, 2011). V šestem razredu pri predmetu naravoslovje učenci nadgradijo znanje o lastnostih snovi, med drugim tudi o gostoti in kaj se dogaja s snovmi, ko jih damo v vodo. V učnem načrtu za predmet naravoslovje v sedmem razredu ciljev o temah iz hidrostatike ne zasledimo. V osmem razredu učenci prvič spoznajo in opredelijo tlak in vzgon in ju povežejo z gostoto predmetov. V tabeli 1 so naštetih operativni cilji na vsebinsko temo Gostota, tlak in vzgon (Verovnik idr., 2011, str. 10-11).

Tabela 1

Vsebinski sklop in operativni učni cilji iz učnega načrta predmeta fizika pri vsebinski temi Gostota, tlak in vzgon.

Vsebinski sklop	Operativni cilji
6.5 Tlak v tekočinah	<ul style="list-style-type: none"> • raziščejo, kako se prenaša povečanje tlaka v tekočini, ki je v zaprti posodi, • ugotovijo smer sil zaradi tlaka tekočine na ploskev telesa in na steno posode;
6.6 Tlak zaradi teže mirujoče tekočine	<ul style="list-style-type: none"> • ugotovijo od česa je odvisen tlak v mirujoči tekočini, • uporabijo enačbo za računanje spremembe tlaka v tekočini, • razložijo, da teža zraka povzroča tlak, in vedo, kolikšen je normalni zračni tlak, • uporabijo enačbo za računanje tlaka v kapljevinah z upoštevanjem normalnega zračnega tlaka, • uporabijo merilnik tlaka;
6.7 Vzgon	<ul style="list-style-type: none"> • s poskusi raziščejo vzgon (E), • ugotovijo, da je vzgon rezultanta sil okoliške tekočine na potopljeno telo, • v preprostih primerih uporabijo enačbo za računanje vzgona;
6.8 Plavanje	<ul style="list-style-type: none"> • s primerjavo gostot oziroma povprečnih gostot razložijo, v katerih okoliščinah telo plava, lebdi ali potone, • opišejo in razumejo delovanje areometra.

Verovnik, I., Bajc, J., Beznec, B., Božič, S., Brdar, U. V., Cvahte, M., Gerlič, I. in Munih, S. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Fizika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Pri poučevanju naravoslovnih konceptov je izjemnega pomena sodelovanje vzgojiteljev in učiteljev razrednega pouka in kasneje učiteljev naravoslovja in fizike. Prav zato je pomembno, da so tako vzgojitelji kot učitelji kompetentni in dobro poznajo učno vsebino, predvsem pa, da sami nimajo napačnih predstav (James, 2013). Raziskave o napačnih predstavah študentov pri naravoslovju so izrednega pomena za vse predavatelje in asistente, predvsem pa za tiste, ki se ukvarjamo z izobraževanjem bodočih učiteljev. Izvajalci pedagoškega procesa si želimo, da bi študenti premostili čim več ovir na poti do usvajanja znanstveno korektnega znanja. Raziskovalci so si enotni, da študenti vstopijo v predavalnice s predstavami, ki so rezultat njihovih predhodnih izkušenj, prebranih učbenikov, razlaga učiteljev in vsakdanjih pogovorov (Coştu in Ayas, 2005, Unal, 2008), zato je pomembno, da najprej ugotovimo, na katerih področjih se pojavljajo napačne predstave in nato delamo na premostitvi le-teh.

Prihodnji učitelji razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani pridobivajo fizikalno znanje v prvem letniku pri predmetu Naravoslovje, fizikalne vsebine. Predmet sestavljajo predavanja, klinične vaje in terenske vaje. Pri predmetu se študenti poglobljajo učne vsebine in izvajajo dejavnosti, povezane s kurikularnimi cilji na področju fizike v prvi in drugi

triadi osnovne šole. Pri predmetu naj bi razvili kompetence, kot so razumevanje osnovnih fizikalnih zakonitosti, sposobnost razvijanja, izvajanja eksperimentalnega dela in drugih naravoslovnih dejavnosti, razumevanje osnovnih postopkov v naravoslovju in praktične spretnosti za snovanje lastnega eksperimentalnega dela ter didaktičnih pristopov poučevanja naravoslovja (Pavlin, 2017).

Marca leta 2020 smo bili v Sloveniji primorani spremeniti naša življenja zaradi ukrepov povezanih s Covid-19. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo celoten študijski proces usmerili v delo na daljavo. Pri predmetu Naravoslovje, fizikalni vsebine so predavanja enkrat tedensko po dve šolski potekala preko videokonference, klinične vaje pa so bile zastavljene kot individualno delo s pripravljenimi učnimi listi, kjer so bile dejavnosti podkrepjene z videoposnetki eksperimentov. Delovni listi so vsebovali naloge in vprašanja, povezana bodisi z eksperimenti na posnetkih ali eksperimenti, ki so jih lahko izvedli doma z domačimi pripomočki. Izpolnjene delovne liste so nato v roku enega tedna morali oddati v spletno učilnico. Izvajalki vaj sva delovne liste pregledali, a jih nisva ocenjevali. Po preteku roka za oddajo sva v spletno učilnico naložili rešitve delovnih listov. Po potrebi sva sklicali tudi videokonferenco, na kateri sva pojasnili vse nejasnosti in odgovarjali na vprašanja študentov.

V splošnem dosežki študentov na izpitih kažejo na določene vrzeli v razumevanju fizikalnih konceptov. Ena od poti, kako zmanjšati slednje, je z uporabo kvizov, zato smo izvedli raziskavo, katere osnovni cilj je bil ugotoviti stopnjo razumevanja učne snovi na področju hidrostatike. Pri raziskavi smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kako uspešno so v splošnem študenti prvega letnika razrednega pouka rešili kviz z vprašanji iz hidrostatičnega tlaka, vzgona in gostote?

RV2: Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja hidrostatičnega tlaka?

RV3: Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja vzgona?

RV4: Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja gostote?

RV5: Na katerih področjih hidrostatike (gostota, vzgon, tlak) izkazujejo študenti slabše znanje in razumevanje?

2. Metode dela

2.1 Vzorec

Vzorec je bil neslučajnostni, namenski. V raziskavi je sodelovalo 51 študentov prvega letnika prvostopenjskega študijskega programa razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Zastopanost po spolu je bila neenakomerna, saj so v raziskavi sodelovale le študentke. Sodelovanje je bilo prostovoljno.

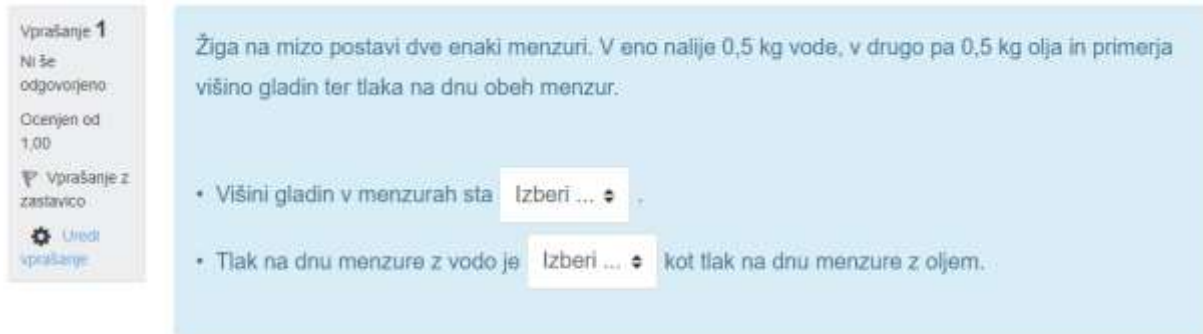
2.2 Inštrument

Podatke smo zbirali s kvizom, ki je bil pripravljen v spletni učilnici v učnem okolju Moodle. Študenti so do njega dostopali z mobilnim telefonom ali računalnikom. Kviz je vseboval 14 vprašanj izbirnega tipa. Večina vprašanj je iz preizkusov znanj, ki so se izvajala v okviru Nacionalnega preverjanja znanja pri predmetu fizika za učence 9. razredov osnovne šole v preteklih letih (RIC, 2022). 7 vprašanj je bilo sestavljenih iz več podvprašanj (Slika 1). Vsaka

naloga se je točkovala z določenim deležem točk, tako da je bil končni rezultat vseh pravilno rešenih nalog 10 točk.

Slika 1

Primer vprašanja iz kviza na temo gostota in tlak.



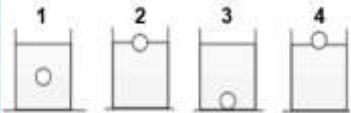
2.3 Potek raziskave

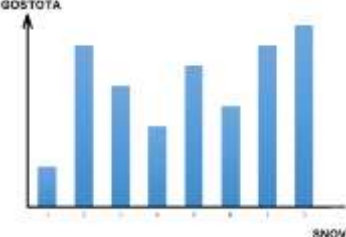
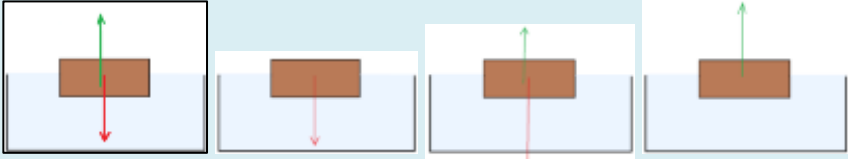
Na začetku drugega semestra v študijskem letu 2019/20 smo bili primorani zaradi zaprtja fakultete študijski proces prestaviti v obliko dela na daljavo. Dve tretjini predavanj in kliničnih vaj smo tako prestavili v digitalno obliko. Med drugim je bila na daljavo izvedena tudi učna enota na temo gostota, vzgon in tlak v tekočinah. Po končanih predavanjih in vajah v začetku junija so bili v spletni učilnici pripravljene kvizi na različne teme. Kvizi so bili narejeni z namenom preizkusa znanja preden pristopijo k izpitu. Reševanje kvizov ni bilo obvezno, je bilo pa priporočljivo. Od nekaj več kot 80 vpisanih študentov jih je kviz na temo lastnosti tekočin rešilo 51. 30 študentk je kviz rešilo pred prvim izpitnim rokom v začetku junija, 21 študentk pa pred drugim izpitnim rokom konec junija. Čas reševanja ni bil omejen, povprečen čas reševanja je bil nekaj manj kot 18 minut. Po reševanju določenega vprašanja so se lahko vrnili na prejšnje vprašanje. Po zaključenem kvizu so študente dobili podatke o uspešnosti reševanja kviza (končno oceno). Kviz so lahko rešili večkrat.

V Tabeli 2 so zbrana vsa vprašanja in podani možni odgovori. Pravilni odgovori so označeni krepko. Kviz je bil sestavljen iz različnih tematskih sklopov: hidrostatični tlak (vprašanja 1, 2 in 8; zeleno obarvano), vzgon (vprašanja 4, 5, 6, 9 in 11; modro obarvano), gostota (3, 7, 10, 13 in 14; oranžno obarvano). Eno vprašanje (12) se je nanašalo na prepoznavanje naravoslovnega postopka.

Tabela 2

Vprašanja, ki jih je vseboval kviz z možnimi odgovori. Pravilni odgovori so označeni krepko.
Vprašanja v vsebinskem sklopu »hidrostatični tlak« so obarvana zeleno, »vzgon« modro in »gostota« oranžno.

Zap. številka	Vprašanje in možni odgovori
1	Žiga na mizo postavi dve enaki menzuri. V eno nalije 0,5 kg vode, v drugo pa 0,5 kg olja in primerja višino gladin ter tlaka na dnu obeh menzur. a Višini gladin v menzurah sta enaki/ različni . b Tlak na dnu menzure z vodo je manjši/ enak /večji kot tlak na dnu menzure z oljem.
2	Manca na mizo postavi dve enaki menzuri. V eno nalije 0,5 l vode, v drugo pa 0,5 l olja in primerja višino gladin ter tlaka na dnu obeh menzur. a Višini gladin sta enaki /različni. b Tlak na dnu menzure z vodo je manjši/ enak /večji kot tlak na dnu menzure z oljem.
3	Pravilno dopolni spodnje izjave. a Ko juho osolimo, se njena gostota zmanjša/ poveča /ne spremeni. b Ko slano vodo pustimo na soncu, da izhlapeva, se njena gostota zmanjša/ poveča /ne spremeni. c Ko se človek zredi (pridobi maščevje), se njegova gostota zmanjša/ poveča /ne spremeni. d Ko v olje nalijemo vodo in premešamo, se gostota olja zmanjša/ poveča / ne spremeni .
4	Štiri enake kroglice mirujejo v različnih kapljevinah kot prikazuje spodnja slika. Tekočine želimo razvrstiti od tiste z največjo gostoto do tiste z najmanjšo gostoto.  Ustrezno zaporedje je: 1234, 1243, 1324,..., 3124 .
5	Katarini je po zajtrku ostalo eno kuhano jajce, zato se je odločila, da z njim naredi poskus. Kuhano jajce je položila v posodo z vodo. Jajce je potonilo. Nato je vodi začela dodajati sol in sproti mešala tako dolgo, da je jajce začelo lebdeti. a Jajce je začelo lebdeti, ker se je povečala teža jajca/zmanjšala teža jajca/ povečala sila vzgona na jajce /zmanjšala sila vzgona na jajce. Izberi pravilen simbol: b gostota slane vode, ko jajce lebdi \neq povprečna gostota kuhanega jajca. c gostota neslane vode \neq povprečna gostota kuhanega jajca.
6	Ana je na vzmetno tehtnico obesila kamen, velik 1 dm ³ in v zraku odčitala njegovo težo, in sicer 25 N. a Če bi Ana kamen potopila v vodo, bi bila sila vzgona na kamen enaka 0,10/0,25/1/2,5/ 10 /25/100/250 N. b Če bi Ana kamen, obešen na vzmetni tehtnici potopila v vodo, bi vzmetna tehtnica pokazala 0/5/10/ 15 /20/25/30/40 N.
7	Metka ima tri kocke - eno iz železa, eno iz lesa in eno iz aluminija. Vse tri kocke tehtajo 100 gramov. Razvrstiti jih želi na dva načina - po njihovi gostoti in njihovi velikosti. a Če kocke razvrsti od tiste z največjo gostoto do tiste z najmanjšo, si sledijo v zaporedju Al les Fe/les Al Fe/ Fe Al les /Fe les Al/Al Fe les/les Fe Al. b Če kocke razvrsti od največje do najmanjše, si sledijo v zaporedju Al les Fe/ les Al Fe /Fe Al les/Fe les Al/Al Fe les/les Fe Al.
8	Neja je v merilni valj nalila 250 ml vode. Ko Neja vodo prelije v ožji merilni valj, se višina gladine ne spremeni/ zviša /zniža, tlak na dnu posode pa ostane nespremenjen/ se zviša /se zniža.

9	<p>Katja je merila gostoto različnih snovi in svoje podatke na koncu zbrala v histogram.</p> <p>Snov številka 3 je voda. Katere od navedenih snovi plavajo na vodi? Izberite enega ali več: snov 1/snov 2/snov 4/snov 5/snov 6/snov 7/snov 8</p>	
10	<p>Iz histograma iz prejšnje naloge razberite, katere snovi imajo enako gostoto. Izberite enega ali več: snov 1/snov 2/snov 3/snov 4/snov 5/snov 6/snov 7/snov 8</p>	
11	<p>Lesen kvader plava na vodi. Katera izmed slik ustrezno prikazuje sile, ki delujejo na kvader?</p> 	
12	<p>Radovedni Tine se je želel prepričati, ali bo rozina v mineralni vodi potonila. V svojo beležko je med drugim zapisal stavek: "Na rozini so se nabrali mehurčki." Na kakšni osnovi je zapisal to izjavo? Izberite enega: Predpostavke/Računa/Zaključka/Napovedi/Opazanja/Teorije/Domneve</p>	
13	<p>Obstajajo snovi, ki imajo majhno gostoto in zdržijo velike obremenitve. Česa od navedenega spodaj ni primerno izdelovati iz teh snovi? Izberite enega: Ogrodij gorskih koles/Avtomobilskih delov/Vodnih reševalnih jopičev/Sider za ladje</p>	
14	<p>Matej je prebral podatek, da je gostota živega srebra 13600 kg/m³. Zanima ga, ali lahko dvigne posodo, v kateri je 10 litrov živega srebra. Izberite enega: Da, saj ta posoda tehta le 10 kg./Da, saj ta posoda tehta 13,6 kg./Ne, saj ta posoda tehta preko 100 kg./Ne, saj ta posoda tehta preko 1000 kg.</p>	

2.4 Obdelava podatkov

Podatki so bili zbrani v učnem okolju Moodle (spletna učilnica) v obliki kviza. V Moodle se pridobljeni podatki iz posameznega zaključnega kviza samodejno shranijo. Podatki so bili nato preneseni v program Jasp, kjer so bili obdelani na ravni deskriptivne statistike. Podatke smo prenesli tudi v program Microsoft Excel, kjer smo jih združili po vprašanjih, jih uredili in izračunali deleže posameznih odgovorov. Veljavne odstotke odgovorov smo predstavili tabelarično in grafično. Nekaj odgovorov smo predstavili v obliki drevesnega grafikona z gnezdenimi pravokotniki. Uporabili smo naslednje okrajšave: N = število študentov oz. odgovorov, N % = število študentov oz. odgovorov izraženo v %.

3. Rezultati in diskusija

Iz rezultatov raziskave z uporabo deskriptivne analize ugotovimo, da je povprečno doseženo število točk 6,9 od 10 (SD=1,04). Največje doseženo število točk je 9,4, najmanjše pa 4,9. S tem lahko odgovorimo na prvo raziskovalno vprašanje »Kako uspešno so študenti prvega letnika razrednega pouka rešili kviz z vprašanji iz hidrostatike?«. Na prvem izpitem roku predmeta Naravoslovje, fizikalni vsebine so v povprečju dosegli 67% točk, torej lahko rečemo, da so rezultati kviza malenkost boljši, a hkrati dober pokazatelj realnega stanja, Ravni znanja prihodnji učiteljev RP.

Da bi odgovorili na 2., 3., 4. in 5. raziskovalno vprašanje smo vprašanja razdelili v različne vsebinske sklope: hidrostatični tlak, vzgon in gostota. Vsako vprašanje iz posameznega sklopa smo podrobneje analizirali. Prvo vprašanje se navezuje na razumevanje pojma gostote in hidrostatičnega tlaka. Iz slike 2 je razvidno, da je zgolj četrtina (26%) študentov v celoti na vprašanje odgovorila pravilno. 68% študentov je pravilno sklepalo, da sta višini gladin v menzurah različni. A skoraj četrtina le-teh (22%) meni, da je tlak na dnu menzure z vodo večji kot tlak na dnu menzure z oljem. Ta rezultat kaže, da hidrostatični tlak povezujejo zgolj z višino stolpca in ne tudi z gostoto tekočine ali obratno (upoštevajo zgolj gostoto tekočine in ne višine stolpca). 34% jih meni, da sta višini gladin v menzurah enaki, kar je najbrž posledica neupoštevanja različnih gostot obeh tekočin.

Slika 2

Drevesni prikaz rezultatov odgovorov na 1. vprašanje. Pravilna odgovora sta označena krepko

1a različni			1a enaki	
1b enak 26	1b večji 22	1b manjši 20	1b manjši 16	1b večji 14
			1b enak 4	

Slika 3 prikazuje rezultate 2. vprašanja, ki je zelo podobno 1., le da sta tu enaki prostornini in ne masi tekočin. 82% študentov je pravilno odgovorilo, da sta višini gladin enaki, torej so pravilno razbrali iz besedila, da gre za prostornino. Slaba polovica le-teh (37% vseh) meni, da je tlak na dnu menzure z vodo manjši kot na dnu menzure z oljem. Ti rezultati kažejo na napačne predstave o gostoti olja in vode. Velikokrat namreč študenti zamenjujejo gostoto in viskoznost (Llewellyn, 2013). Pri 8. vprašanju je velika večina (96%) študentov pravilno odgovorila, da se višina gladine zviša, dobra polovica (55%) jih je tudi pravilno napovedala, da se tlak na dnu posode zviša. Kar tretjina (29%) jih meni, da tlak ostane enak. To je zopet posledica napačnega razumevanja tlaka, saj upoštevajo zgolj silo, ki deluje na dno in ne silo na ploskev.

Slika 3

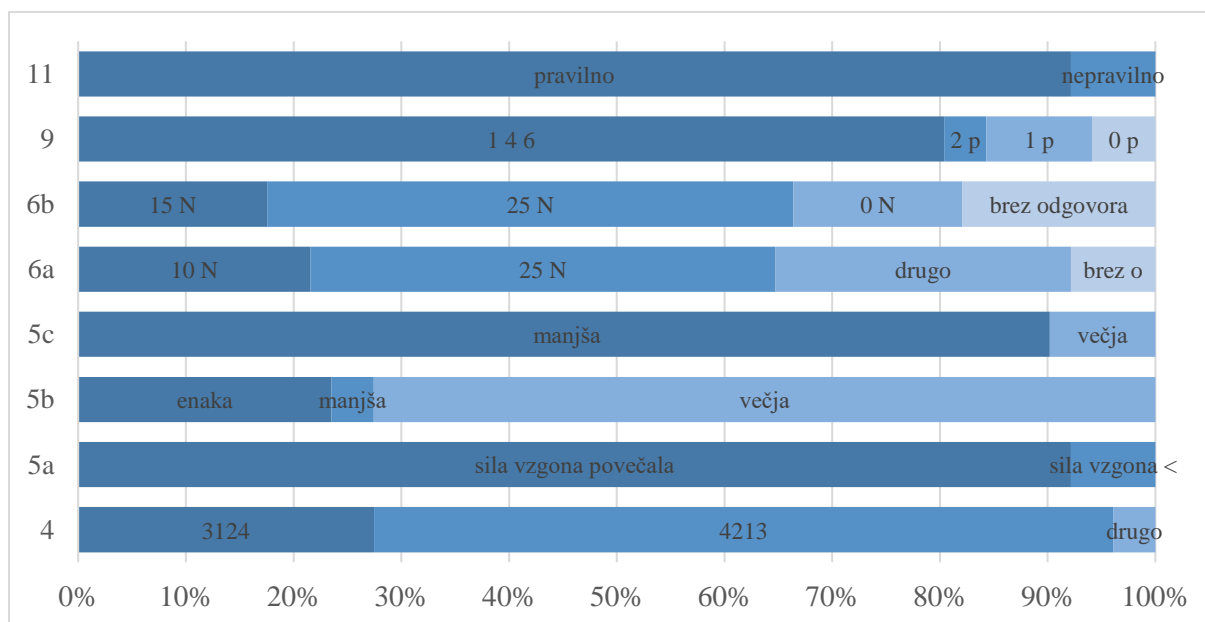
Drevesni prikaz rezultatov odgovorov na 2. vprašanje. Pravilna odgovora sta označena krepko

1a enaki			1a različni	
1b manjši 37	1b večji 33	1b večji 12	1b večji 10	
			1b enak 4	1b manjši 4

Razumevanje pojma »vzgon« smo preverjali z vprašanji 4, 5, 6, 9 in 11 (Slika 4). Na 4. vprašanje sta napačno odgovorili dobri dve tretjini (69%) študentov, ki so se odločili za obraten vrstni red pravilnemu. Le 28% se jih je odločilo za pravilen vrstni red – 3124. Razlog, zakaj je odstotek napačnih tako velik, je lahko tudi v tem, da naloga sprašuje po vrstnem redu od največje do najmanjše gostote in ne obratno, kot je to običajno. Pri 5. vprašanju (a del) jih je 92% pravilno odgovorilo, da se sila vzgona na jajce poveča. 73% jih je pri b delu napačno odgovorilo, da je gostota slane vode, ko jajce lebdi, večja od povprečne gostote kuhanega jajca, kar je posledica enačenja lebdenja in plavanja. 24% jih je odgovorilo pravilno. Pri c delu jih je 90% odgovorilo pravilno. 6. vprašanje, kjer so morali izračunati silo vzgona na kamen (21% pravilnih) in težo kamna, ko je potopljen v vodi (18% pravilnih), je bilo najslabše reševano od vseh vprašanj. Največ, kar 43% jih je odgovorilo, da je sila vzgona na kamen, ko ga potopimo v vodo, enaka teži kamna. Na drugi del vprašanj jih je polovica odgovorila, da vzmetna tehtnica pokaže enako vrednost, ko kamen potopimo v vodo. Vprašanje kaže na veliko nerazumevanje sile vzgona, od česa je odvisna in kje jo moramo upoštevati. Pri 9. vprašanju jih 80% pravilno razbralo iz grafa2, katere snovi plavajo na vodi. Tukaj smo preverjali dve stvari in sicer branje grafa in razumevanje tega, kdaj neko telo plava glede na gostoto tekočine in telesa. 11. vprašanje je bilo eno izmed boljše pravilno odgovorjenih. Pravilno sliko z narisanimi silami na kvader je izbralo 92% sodelujočih. Študenti se očitno zavedajo, da je pri plavanju sila vzgona enaka teži telesa, a to potem posplošijo na vsa telesa, tudi na tista, ki potonejo (kot pri 6. vprašanju).

Slika 4

Grafični prikaz rezultatov na temo vzgon. Posamezna vrstica predstavlja določeno zaporedno številko vprašanja. Pravilni odgovori so obarvani z najtemnejšo barvo.

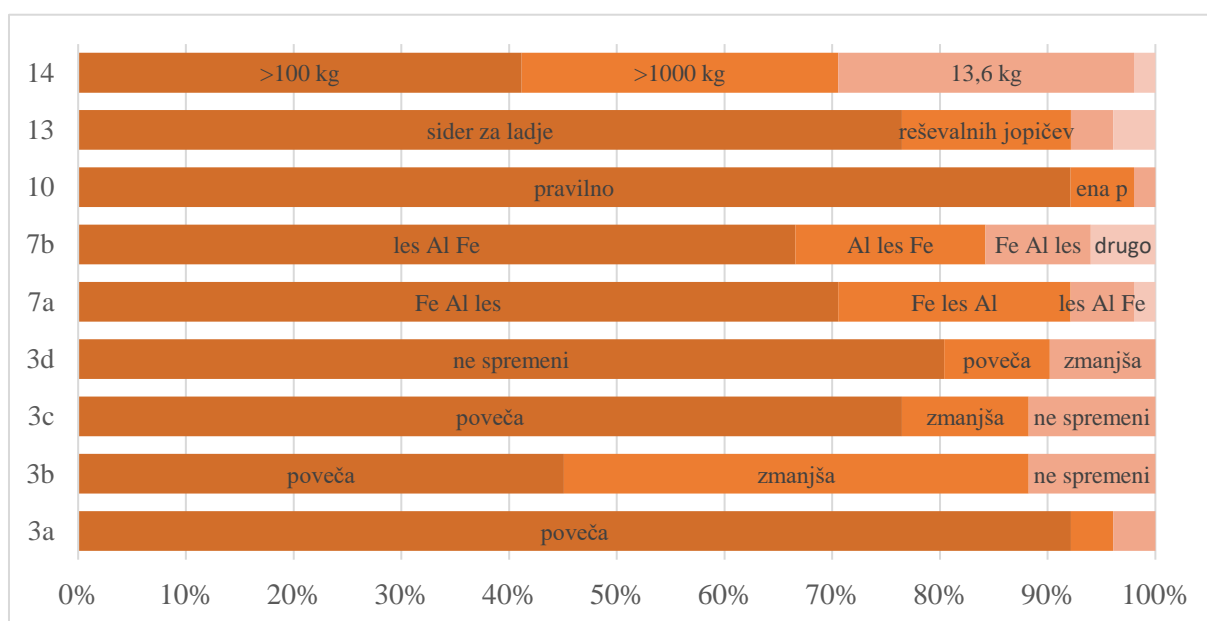


Razumevanje pojma »gostota« smo neposredno preverjali z vprašanji 3, 7, 10, 13 in 14 (Slika 5). Na 3. vprašanje je večina sodelujočih pravilno odgovorila, razen pri b delu, kjer jih 43% meni, da se gostota slane vode, ko jo pustimo na soncu, da izhlapeva, zmanjša. To je v neskladju z a delom, kjer pravilno menijo, da se gostota juhe, če jo osolimo, poveča (93%). Iz odgovorov na 7. vprašanje vidimo, da dve tretjini vesta, da ima železo največjo gostoto, sledi aluminij in nato les. Prav tako se zavedajo, da večja gostota pri enaki masi pomeni večjo prostornino. Jih pa 21% meni, da ima les večjo gostoto kot aluminij. To je najbrž posledica

splošnega zavedanja, da ima aluminij zelo majhno maso (v primerjavi z ostalimi kovinami). 10. in 13. vprašanje sta bila dobro reševana (92% in 77%). Pri prvem je šlo zgolj za branje grafa. Pri drugem pa smo preverjali višje taksonomske ravni, saj so morali povezati gostoto, plavanje in trdnost snovi. Največ napačnih odgovorov (15%) je bilo storjenih zaradi slabo prebrane naloge. 14. vprašanje je bilo najslabše reševano na temo gostote. Le 41% jih je odgovorilo pravilno. Največ napačnih (30%) jih je napačno odgovorilo, da 10 litrov živega srebra tehta več kot 1000 kg, nekaj manj (27%) pa, da tehta 13,6 kg. Napačni rezultati so nastali na podlagi napačnega pretvarjanja enot. kot 1000 kg, nekaj manj (27%) pa, da tehta 13,6 kg. Napačni rezultati so nastali na podlagi napačnega pretvarjanja enot.

Slika 5

Grafični prikaz rezultatov na temo gostota. Posamezna vrstica predstavlja določeno zaporedno številko vprašanja. Pravilni odgovori so obarvani z najtemnejšo barvo.



Vprašanja, ki obravnavajo pojem »gostota«, so bila v celoti najbolj reševana, kar je pričakovano, saj se z gostoto največ srečujejo v vsakdanjem življenju, v šoli gostoto obravnavajo že v 5. razredu in tudi pri večih predmetih (kemija, tehnika). Podobno ugotovimo pri nalogah, ki obravnavajo le plavanje teles. Te vsebine so jim blizu in hkrati so tudi lažje predstavljive. S silo vzgona kot tako se srečajo šele v 8. razredu osnovne šole in prav tako s hidrostatičnim tlakom. Kot ugotavlja mnogo avtorjev pedagoških raziskav, smo tudi s to raziskavo ugotovili, da sta pojma vzgona in tlaka vir napačnih predstav (Wong, Lim, Munirah in Foong, 2010; Loverude, Kautz in Heron, 2003; Camacho in Cazares, 1997). Kot se je izkazalo, študentom z zastavljenim načinom predavanj in vaj, napačnih predstav ni uspelo v celoti premestiti.

4. Zaključek

Napačne predstave se pojavljajo na praktično vseh področjih našega delovanja in so prisotne v našem vsakdanu. Veliko vlogo pri razreševanju napačnih predstav imajo učitelji. Če so kompetentni, razumejo učno snov, ki jo poučujejo in imajo znanja na področju didaktike, lahko veliko pripomorejo k učenčevim konceptualnim razumevanjem učne snovi. Le ustrezno

opolnomočen učitelj lahko suvereno poučuje učno vsebino. Nenazadnje moramo izpostaviti tudi pomen vseživljenjskega učenja (na primer stalna strokovna spopolnjevanja).

Med pandemijo se je vloga učitelja zmanjšala in ena izmed posledic dela na daljavo je tudi ta, da je napačne predstave veliko težje identificirati, saj neposrednega stika z učenci/šudenti ni veliko. Pogosto se učenci/šudenti sami napačnih predstav niti ne zavedajo, dokler niso postavljeni pred izziv, ki ga ne znajo/zmorejo rešiti oz. ga rešijo napačno. To se je izkazalo predvsem pri izvedbi predavanj in vaj preko videokonference, ko so imeli študenti možnost postavljanja vprašanj. Vprašanj ponavadi ni bilo oziroma jih je bilo zelo malo. Prav tako imajo študenti možnost posvetovanja z asistenti in predavatelji, a se te možnosti poslužuje le peščica študentov. Zato se nam zdi koristno izvajanje takšnih raziskav, saj je za učitelje izjemnega pomena zavedanje učenčevih predstav.

S študenti prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo po koncu študijskega leta 2019/20 izvedli raziskavo v obliki spletnega kviza na temo hidrostatične. V letnem semestru je delo potekalo na daljavo, zato so nas še toliko bolj zanimali rezultati raziskave. Zanimale so nas predvsem napačne predstave pri pojmih gostota, hidrostatični tlak in vzgon. Izsledki raziskav kažejo, da so v povprečju študenti dosegli zelo podobno število točk na kvizu kot kasneje na izpitu. Na drugo raziskovalno vprašanje (Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja hidrostatičnega tlaka?) lahko odgovorimo, da je bilo reševanje vprašanj v povezavi s hidrostatičnim tlakom nezadovoljivo oziroma izkazalo se je, da je na tem področju še mnogo napačnih predstav. Podobno lahko odgovorimo na tretje raziskovalno vprašanje (Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja vzgona?). Pri četrtem raziskovalnem vprašanju (Kako uspešno so študenti rešili kviz z vprašanji s področja gostote?) smo bili pozitivno presenečeni, saj so rezultati zelo zadovoljivi. Tako zaključimo s petim raziskovalnim vprašanjem, da sta najslabše reševalni temi hidrostatični tlak in vzgon. Glede na rezultate omenjene raziskave smo tudi malo priredili učna gradiva za prihodnje klinične vaje pri predmetu Naravoslovje, fizikalne vsebine.

Kljub zadovoljivim, koristnim in uporabnim rezultatom, je naša raziskava imela omejitve. Vsi odgovori so bili vnaprej pripravljeni, zato od študentov nismo dobili poglobljenih odgovorov. Prav tako iz rezultatov ne moremo razbrati, kako pogosto so študenti ugibali, saj ni bilo negativnih točk. Za tako obliko kviza smo se odločili zaradi enostavnejše obdelave podatkov. Prav tako je dobra stran kviza takojšnja povratna informacija študentu (ki jo pri običajnih vajah žal učitelji ne moremo dati vsem študentom). S tem vedo, kateri vsebini morajo nameniti več pozornosti pri študiju predmeta. V prihodnjem imamo namen omenjeno raziskavo ponoviti s študenti iste smeri, ki poslušajo predavanja v živo in redno prisostvujejo pri kliničnih vajah.

5. Viri

- Bahovec, E. D., idr. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Balon, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Papotnik, A., Skribe Dimec, D., in Vodopivec, I. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Camacho, F.F. and Cazares, L.G. (1998). Partial possible models: An approach to interpret students' physical representation. *Science Education*, 82, 15-29. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199801\)82:1<15::AID-SCE2>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199801)82:1<15::AID-SCE2>3.0.CO;2-3)
- Champagne, A., Gunstone, R. and Klopfer, L. (1983). Naive knowledge and science learning. *Research in Science and Technological Education*, 1(2): 175-183.

- Clough, E., and Driver, R. (1986). A study of consistency in the use of students' conceptual framework across different task contexts. *Science Education*, 70, 473–496.
- Coştu, B. and Ayas, A. (2005). Evaporation in different liquids: secondary students' conceptions. *Research in Science and Technological Education*, 23(1), 73-95.
- De Berg, K. C. (1992). Students' thinking in relation to pressure–volume changes of a fixed amount of air: The semiquantitative context. *International Journal of Science Education*, 14, 295–303.
- Ferk Savec, V. (2012). Aktivni pouk: pot do kakovostnega znanja naravoslovja? V M. Vidmar in T. Taštanoska (ur.), Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike (str. 36–41). Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-NAMA2012.pdf>
- Hewson, M. (1985). The acquisition of scientific knowledge: Analysis and representation of student conceptions concerning density. *Science Education*, 70, 160–170.
- James, J. (2013). Have words, will understand? *Primary Science*, 127, 10–13.
- Kolar, M., Krnel, D., in Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Zavod RS za šolstvo.
- Köse, S. (2007). The effects of concept mapping instruction on overcoming 9th grade students' misconceptions about diffusion and osmosis. *Journal of Baltic Science Education*, 6(2), 16-25.
- Llewellyn, D. (2013). *Teaching high school science through inquiry and argumentation*. Corwin, California.
- Loverude, Michael E., Kautz, C. H., and Heron, P. R. L. (2003). Helping students develop an understanding of Archimedes' principle. I. Research on student understanding. *American Journal of Physics*, 71, 1178-1187. <https://doi.org/10.1119/1.1607335>
- Pavlin, J. (2017). *Naravoslovje, fizikalne vsebine. Učni načrt*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Potvin, P., & Cyr, G. (2017). Toward a durable prevalence of scientific conceptions: Tracking the effects of two interfering misconceptions about buoyancy from preschoolers to science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1121–1142. <https://doi.org/10.1002/tea.21396>
- Potvin, P., Masson, S., Lafortune, S., in Cyr, G. (2014). Persistence of the intuitive conception that heavier objects sink more: a reaction time study with different levels of interference. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9520-6>
- RIC (2022). Nacionalno preverjanje znanja. Predmeti v 9. razredu – fizika. Preizkusi znanja so dostopni na: <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/predmeti-npz/predmeti-v-9%20-razredu/fizika/>
- Rollnick, M., in Rutherford, M. (1993). The use of a conceptual change model and mixed language strategy for remediating misconceptions on air pressure. *International Journal of Science Education*, 15, 363–381.
- Skvarč, M. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Unal, S. (2008). Changing student's misconceptions of floating and sinking using hands-on activities. *Journal of Baltic Science Education*, 7(3), 134–146.
- Von Pfuhl, D. M. A. (1980). Notions of physical laws in childhood. *Science Education*, 64, 59–84.
- Verovnik, I., Bajc, J., Bezec, B., Božič, S., Brdar, U. V., Cvahte, M., Gerlič, I. in Munih, S. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Fizika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Wong, D., Lim, C. C., Munirah, S. K., in Foong, S. K. (2010). Student and Teacher Understanding of Buoyancy. https://www.compadre.org/per/perc/2010/files/PERC2010_Buoyancy_Final.pdf

Wongsuwan, W., in Huntula, J. (2019). The students' basic conceptions of buoyant force. *Journal of Physics: Conference Series*, 1380, 012139.

Kratka predstavitev avtorja

Saša Ziherl je asistentka za področje fizikalnega izobraževanja, zaposlena na Oddelku za fiziko in tehniko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Znanstveno-raziskovalno deluje na področju fizike tekočih kristalov in izobraževalne fizike, predvsem pri vpeljavi sodobnih znanstvenih spoznanj v pouk fizike.

Do socialnih kompetenc z igrifikacijo in sodelovalnim učenjem pri pouku kemije

With Gamification and Collaborative Learning to Social Competencies in Chemistry Lessons

Elena Rudolf

*Srednja ekonomska šola in gimnazija Maribor
elena.rudolf@ses-mb.si*

Povzetek

Metoda didaktične igre v kombinaciji z uporabo IKT in s podporo učitelja predstavlja intenziven, učinkovit in ustvarjalen način učenja. Z njeno uporabo je pri pouku mogoče razvijati sodelovalno učenje, aktivirati dijakovo predznanje in prispevati k boljšemu razumevanju ter trajnosti znanja. Sodelovalno učenje ob tem daje dijakom priložnost, da učno vsebino med poukom globlje raziščejo in razvijajo kritično mišljenje, hkrati pa pozitivno vpliva na klimo v razredu in gradnjo tesnih medsebojnih odnosov, saj dijaki pri tem razvijajo svoje socialne kompetence. Z obema didaktičnima pristopoma je možno ustvariti nove priložnosti za učenje, ko dijaki sami zastavijo nove probleme iz obravnavane tematike. Cilj članka je raziskati, kako dijaki pri pouku sprejemajo uporabo metode didaktične igre v obliki spletnih aplikacij Quizlet live in Socrative space race. V središču obravnave je vpliv, ki ga ima igrifikacija in uporaba spletnih aplikacij na medsebojne odnose, na motivacijo dijakov za učenje ter kako hkrati s sodelovalnim učenjem prispeva k boljšim učnim rezultatom, razumevanju in trajnosti znanja. Postavljene hipoteze o pozitivnem vplivu igrifikacije in sodelovalnega učenja na razredno klimo, motivacijo dijakov za učenje, razumevanje in učne dosežke so bile z opravljeno raziskavo potrjene.

Ključne besede: igrifikacija, motivacija, Quizlet live, razumevanje, socialne kompetence, Socrative space race, sodelovalno učenje.

Abstract

Gamification with use of ICT and with the support of the teacher represents an intense, effective and creative way of learning. By using it in lessons, it is possible to develop collaborative learning, activate student's prior knowledge and contribute to a better understanding and permanence of knowledge. Collaborative learning gives students the opportunity to explore the learning content more deeply during class and evolve critical thinking, while at the same time having a positive effect on the class climate and the building of close mutual relationships, as students in the process develop their social competencies. With both didactic approaches it is possible to create new opportunities for learning, e.g., when the students themselves come up with new problems out of the discussed topic. The aim of the article is to examine how students accept the use of didactic method of gamification in the form of online applications Quizlet live and Socrative space race. In the centre of attention is the impact which gamification and the use of online applications have on interpersonal relationships, students' motivation to learn, and how they simultaneously with collaborative learning contribute to better students' results, understanding and permanence of knowledge. Hypotheses on positive impact of gamification and collaborative learning on students' motivation for learning, understanding and students' academic achievements were confirmed by the research.

Key words: collaborative learning, gamification, motivation, Quizlet live social competencies, Socrative space race, understanding.

1. Uvod

Igrifikacija (gamification, gamifying) in sodelovalno učenje (collaborative learning, cooperative learning) sta dve od novejših didaktičnih metod, ki ob uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije – spletnih orodij in aplikacij – opolnomočita dijaka za premik iz pasivne vloge poslušalca in opazovalca v aktivno vlogo ustvarjalca in izvajalca učnega procesa. Ker je uvajanje igrifikacije in sodelovalnega učenja v pouk kemije relativna novost, se je z manjšo raziskavo preverjala smiselnost in učinkovitost teh dveh metod.

Oblikovano je bilo raziskovalno vprašanje: Kako vplivata igrifikacija, podprta z uporabo spletnih aplikacij in sodelovalno učenje na proces učenja?

Zastavljene so bile naslednje hipoteze:

H1: Sodelovalno učenje in igrifikacija, podprta z uporabo spletnih aplikacij, prispevata h gradnji tesnih medsebojnih odnosov, izboljšanju razredne klime in razvoju socialnih kompetenc dijakov.

H2: Igrifikacija, podprta z uporabo spletnih aplikacij, in sodelovalno učenje povečata razumevanje učnih vsebin.

H3: Sodelovalno delo in igrifikacija, podprta z uporabo spletnih aplikacij, povečata motivacijo dijakov za učenje.

H4: Med učnimi rezultati dijakov SEŠG Mb, ki so bili deležni sodelovalnega učenja in tistih, ki so se učili s tradicionalnimi metodami poučevanja, so bistvene razlike.

2. Teoretične osnove

Kemija je eden od temeljnih naravoslovnih predmetov, ki se poučujejo v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah. Zaradi svoje matematične narave zahteva sposobnosti logičnega sklepanja in posploševanja, ki ob izbiri neprimernih metod poučevanja povzročajo dijakom kar veliko težav, učni dosežki pa so zato slabši od pričakovanj (Yusuf, 2014). V želji po izboljšanju učne prakse so raziskovalci in učitelji praktiki razvili številne alternativne učne strategije in učne metode za aktivnejše vključevanje in motiviranje dijakov v učnem procesu.

Sodelovalno učenje (cooperative / collaborative learning) je ena od takšnih alternativ. Temelji na vključevanju dijakov v učne aktivnosti, ki potekajo v majhnih skupinah in vzpodbuja skupinsko dinamiko, pozitivne medsebojne interakcije in motivacijo za učenje (Lyman in Foyle, 2002), (Kirik in Boz, 2012), (Sumarti, Aris in Aini, 2018). Kot člani skupine dijaki dosegajo svoje rezultate z medsebojnim sodelovanjem, kar daje priložnosti za deljenje idej, življenje v razmišljanje in občutke drugega, razvijanje sposobnosti za diskusijo in prevzemanje pobude. S sodelovalnim učenjem lahko dijaki pridejo do ustvarjalnejših rešitev zastavljenih problemov in bolj poglobljeno in z večjim razumevanjem (Gülüzar in Ömer, 2016) predelajo učno snov ter dokažejo učitelju, da so usvojili zahtevano.

Pri sodelovalnem delu lahko tudi učno šibkejši dijaki prispevajo h končnemu izdelku skupine in tako izkusijo uspeh, vsi dijaki pa z razlago drug drugemu dosežejo boljše razumevanje obravnavane tematike. Nenazadnje sodelovalno delo vzpodbuja pozitivno doživljanje šole, učitelja in sošolcev, kar je pomembna osnova za dijakov nadaljnji razvoj v šolskem okolju. Ne preseneča torej priporočilo raziskovalcev, da naj učitelji kemije uporabljajo sodelovalno učenje za poučevanje kemijskih konceptov, saj ta metoda izboljšuje učne dosežke in zmanjšuje anksioznost učencev (Yusuf, 2014).

Kljub naraščajočemu trendu uporabe sodelovalnega učenja kot aktivne učne strategije (Law, 2011), (Tsay-Vogel in Brady, 2010) je pri pouku kemije ta pristop redko uporabljen (Gülüzar in Ömer, 2016).

Narediti učno okolje zanimivo za dijake je izziv za učitelja na vseh stopnjah izobraževanja. Eden od novejših didaktičnih pristopov, ki prispeva k aktivnejši vlogi in vključenosti dijakov v učni proces, je igrifikacija (Lee in Hammer, 2011). Natančen izvor termina igrifikacija (gamefication, gamifying) ni znan. Okrog leta 2004 naj bi ga skoval britanski doktor matematike in programer računalniških iger Nick Pelling. Tudi definicij izraza je več. Igrifikacija zajema tako uporabo digitalnih iger za učenje (Renaud in Wagoner, 2011) kot tudi prenos načel in elementov igre na druge dejavnosti z namenom povečati sodelovanje in interes deležnikov, torej motivirati nekoga za izvajanje določene aktivnosti (Zichermann in Cunningham, 2011). Igrifikacija je našla svoje mesto v marketingu za promocijo izdelkov in storitev, v politiki, zdravju, fitnessu in tudi v izobraževanju.

Z računalniškimi igrami oz. spletnimi aplikacijami lahko na podlagi raziskovanja in eksperimentiranja dosegamo številne izobraževalne cilje, kot so sposobnost kreativnega reševanja problemov (Gee, 2008), divergentno razmišljanje, vztrajnost (McGonigal, 2011), empatija, medsebojno sodelovanje, hkrati pa izkoristimo motivacijsko moč iger – različne stopnje negotovosti oziroma neznanek v igri, učinek nagrajevanja (Kapp, 2012).

Igrifikacija izzove pri dijakih številna močna čustva, od radovednosti, frustracije do veselja in zadovoljstva. Na osnovi tekmovalnosti igra priskrbi mnoge pozitivne čustvene izkušnje, kot so optimizem in ponos (McGonigal, 2011) ter omogoča deležnikom, da se prebijejo čez svoja negativna čustvena stanja in jih transformirajo v pozitivna (Lee in Hammer, 2011).

Dijaku omogoča doživeti izkušnjo napak in neuspehov, ki jih z vztrajnim poskušanjem in učenjem na podlagi napak ter izboljšanimi pristopi (Gee, 2008) lahko spremeni v končni uspeh in zadovoljstvo. V okolju, kjer je nagrajen trud in ne popolnost, lahko dijaki ponotranjijo, da so napake sestavni del učenja, ne pa vir strahu, nemoči in neobvladljivosti.

Igrifikacija naredi učenje za izkušnjo, polno zadovoljstva, saj zabriše mejo med formalnim in neformalnim učenjem in tako navdihuje dijake za vseživljenjsko učenje, učitelju pa daje izvrstno orodje, s katerim lahko vodi in nagraduje dijake pri doseganju zastavljenih ciljev (Lee in Hammer, 2011).

3. Raziskovalna metodologija in metode

Z manjšo raziskavo se je želelo ugotoviti, kako uporaba metode didaktične igre v obliki spletnih aplikacij Quizlet live in Socrative space race skozi sodelovalno učenje vpliva na razredno klimo, motivacijo dijakov za učenje in doseganje razumevanja učnih vsebin. Kot je razvidno iz preglednice 1 je v raziskavi sodelovalo 57 dijakov iz dveh oddelkov 1. letnika programa ekonomski tehnik na SEŠG Maribor, starih 16 let, ki jih je kemijo poučevala ista učiteljica.

Preglednica 1

Številski sestav dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine

	Število dijakov	Število fantov	Število deklet
Eksperimentalna skupina	31	8	23
Kontrolna skupina	26	13	13

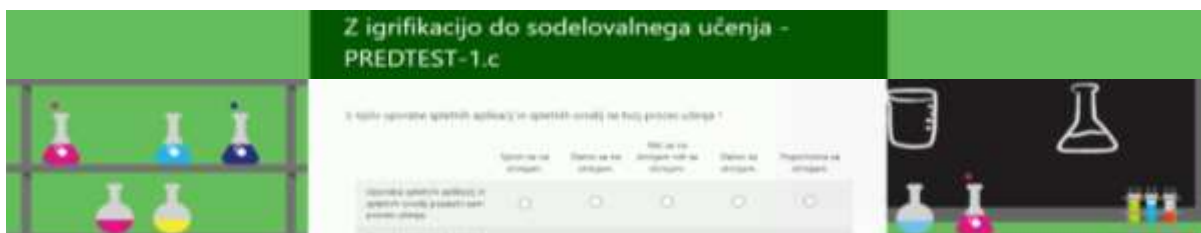
Dijaki obeh skupin so pri pouku predhodno že večkrat preizkusili obe spletni aplikaciji. Eksperimentalna skupina 31 dijakov se je učila učno snov Organske spojine s pomočjo igrifikacije v obliki sodelovalnega učenja, kontrolno skupino pa je predstavljalo 26 dijakov drugega oddelka, ki so isto snov obravnavali s tradicionalnimi učnimi metodami in oblikami – individualno reševanje učnega lista z nalogami in povratna informacija učitelja. Člani v študiji zajete kontrolne in eksperimentalne skupine so bili fantje in dekleta.

Za študijo je bil uporabljen kvazi eksperimentalni raziskovalni pristop predtest-posttest. Inštrumenti za zbiranje podatkov so bili test iz obravnavanih kemijskih vsebin in anketna vprašalnika, ki so ju izpolnili dijaki obeh skupin pred izvedbo v razredu in po njej. Dosežene učne rezultate obeh skupin dijakov smo primerjali z uporabo povprečnih ocen pri testu, ki so ga dijaki pisali ob koncu obravnavanega vsebinskega sklopa in po izvedenih aktivnostih v razredu.

Pred učno uro ponavljanja učne snovi Organske spojine so dijaki eksperimentalne in kontrolne skupine izpolnili anketni vprašalnik v obliki predtesta, ki je bil dijakom posredovan preko spletne učilnice in izdelan v spletnem orodju Microsoft Forms (glej sliko 1).

Slika 1

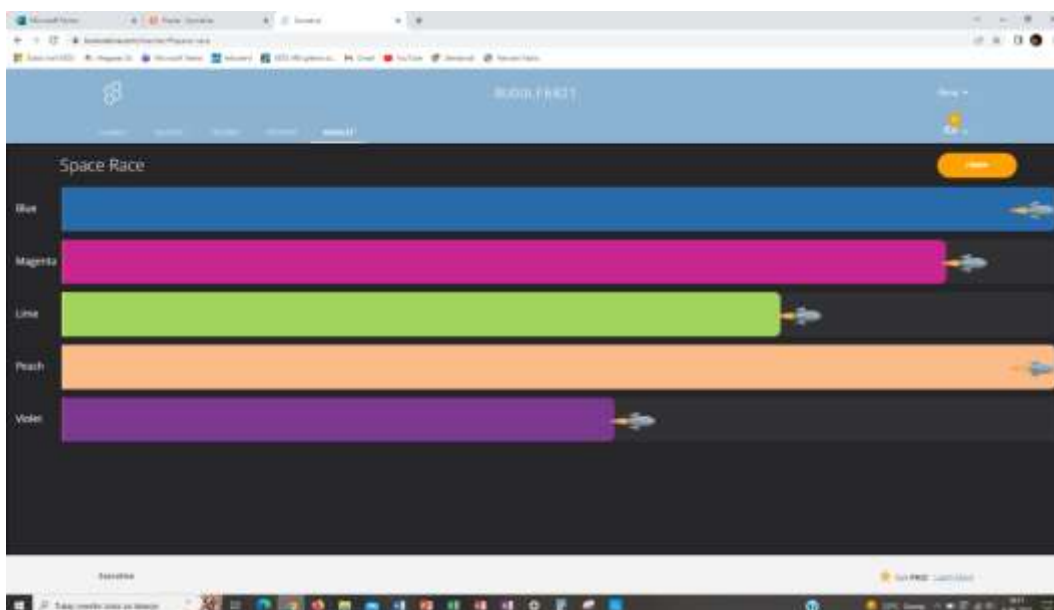
Anketni vprašalnik – predtest



Pri sami izvedbi učne ure so dijaki eksperimentalne skupine reševali zastavljene naloge s pomočjo spletne aplikacije Socrative space race, tako da so tekmovali med seboj v petih skupinah in poskušali s sodelovalnim delom čim hitreje priti do pravih rešitev (glej sliko 2).

Slika 2

Rezultati skupin po sodelovalnem delu

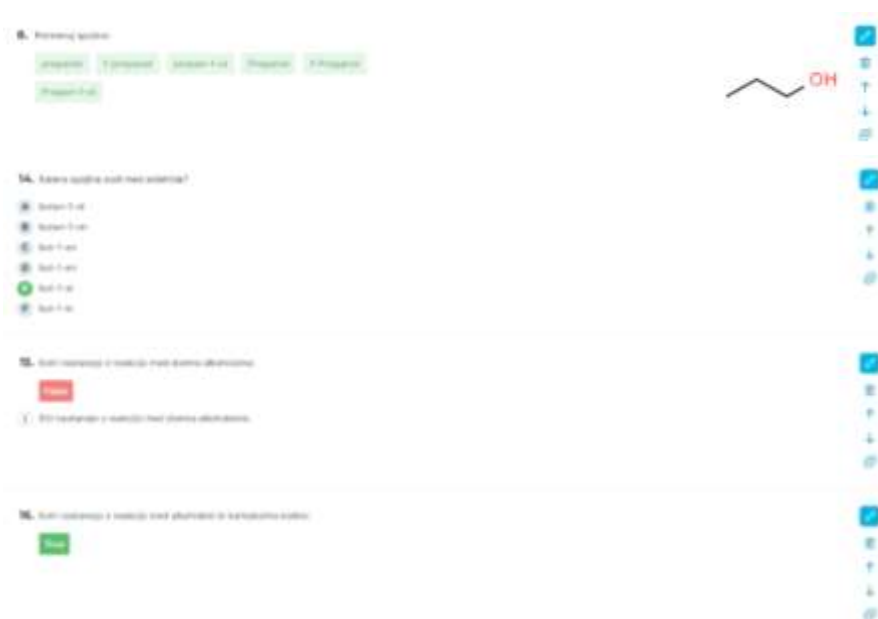


Spletna aplikacija Socrative space race naključno razporedi dijake po skupinah, vsak dijak pa sodeluje s svojo pametno napravo. Člani skupine poskušajo s skupnimi močmi rešiti zastavljeno nalogo, nato pa so na svojih napravah deležni takojšnje povratne informacije o pravilnosti oz. nepravilnosti svojega odgovora. V primeru pravilnega odgovora skupina napreduje za en korak naprej proti cilju, nepravilni odgovor ohrani skupino na istem mestu, aplikacija pa dijaku ponudi pravi odgovor z dodatno kratko razlago.

Z aplikacijo Socrative space race učitelj lahko izdelava tri tipe nalog – nalogo z zahtevanim kratkim odgovorom, nalogo izbirnega tipa in nalogo alternativnega tipa (glej sliko 3).

Slika 3

Različni tipi nalog v spletni aplikaciji Socrative space race



Učitelju je po končani aktivnosti na razpolago poročilo z rezultati v %, odgovori dijakov in pravilnostjo oz. nepravilnostjo le-teh, tako da mu omogoča podrobno analizo in pomaga odkriti tudi pomanjkljivosti v znanju dijakov (glej sliko 4).

Slika 4

Poročilo učitelja z rezultati in odgovori članov skupin

The screenshot shows the teacher report for the 'Organske spojine' quiz. The table displays the percentage of correct answers for each question across different groups. The questions are: 1. Kateri splošni vzorec ima etanol?, 2. Kateri spojini z molekulo etana sta enako obarvana?, 3. Kateri spojini z molekulo etana obarvata in katalitično celico?, 4. Kateri spojini z molekulo etana sta enako obarvana?, 5. Kateri spojini z molekulo etana obarvata in katalitično celico?, 6. Kateri spojini z molekulo etana sta enako obarvana?, 7. Kateri spojini z molekulo etana obarvata in katalitično celico?, 8. Kateri spojini z molekulo etana sta enako obarvana?, 9. Kateri spojini z molekulo etana obarvata in katalitično celico?.

Skupina	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
B	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
C	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
D	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
E	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
F	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
G	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
H	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
I	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
J	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
K	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
L	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Sodelovalno delo z igrifikacijo lahko učitelj izvede tudi s spletno aplikacijo Quizlet live, ki za razliko od aplikacije Socrative space race terja od članov skupine, da podajo samo en odgovor na zastavljeno nalogo, saj je med ponujenimi odgovori na pametnih napravah članov skupine le eden pravilen. S tem so člani skupine prisiljeni medsebojno sodelovati in uskladiti svoja mnenja, saj na poti proti cilju napredujejo le v primeru podanega pravilnega odgovora, nepravilen odgovor pa jih vrne na start. Opaženo je bilo, da napaka, ki se pripeti posamezni skupini tik pred ciljem, na posamezne dijake deluje demotivirajoče.

Po izvedeni učni uri ponavljanja učne snovi so dijaki eksperimentalne in kontrolne skupine izpolnili anketni vprašalnik v obliki posttesta, ki je bil dijakom ponovno posredovan preko spletne učilnice in izdelan v spletnem orodju Microsoft Forms (glej sliko 5).

Slika 5

Anketni vprašalnik – posttest

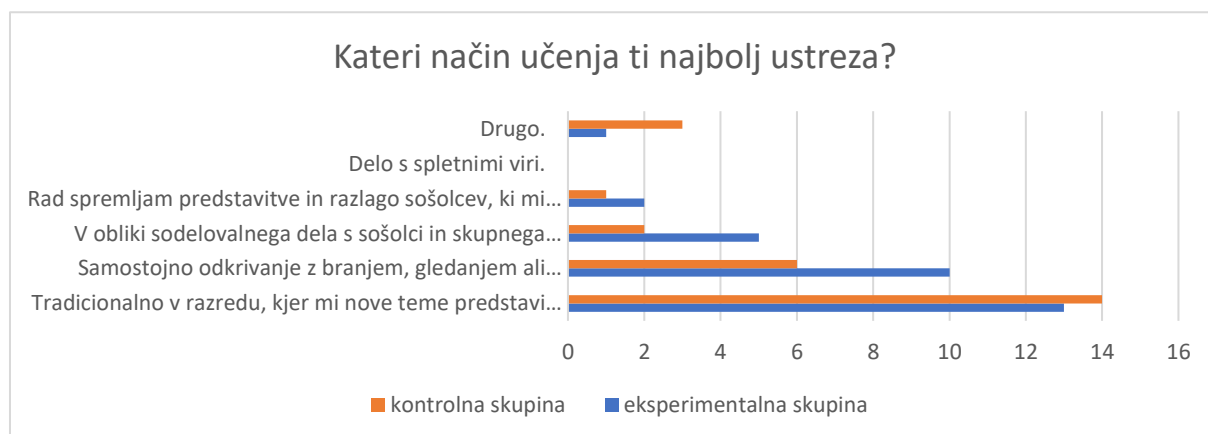


4. Rezultati

Analiza odgovorov dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine pri predtestu kaže na konservativen odnos dijakov do uvajanja novih metod in oblik učenja v učni proces, saj se dijaki obeh skupin najraje učijo tradicionalno, kjer jim nove teme predstavi učitelj ali pa samostojno usvajajo novo snov z branjem, gledanjem ali poslušanjem že pripravljenega gradiva. Ta dva načina učenja preferira 23 (74,2 %) dijakov eksperimentalne skupine in kar 20 (76,9 %) dijakov kontrolne skupine, kar je razvidno iz slike 6.

Slika 6

Načini učenja dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine (predtesta)

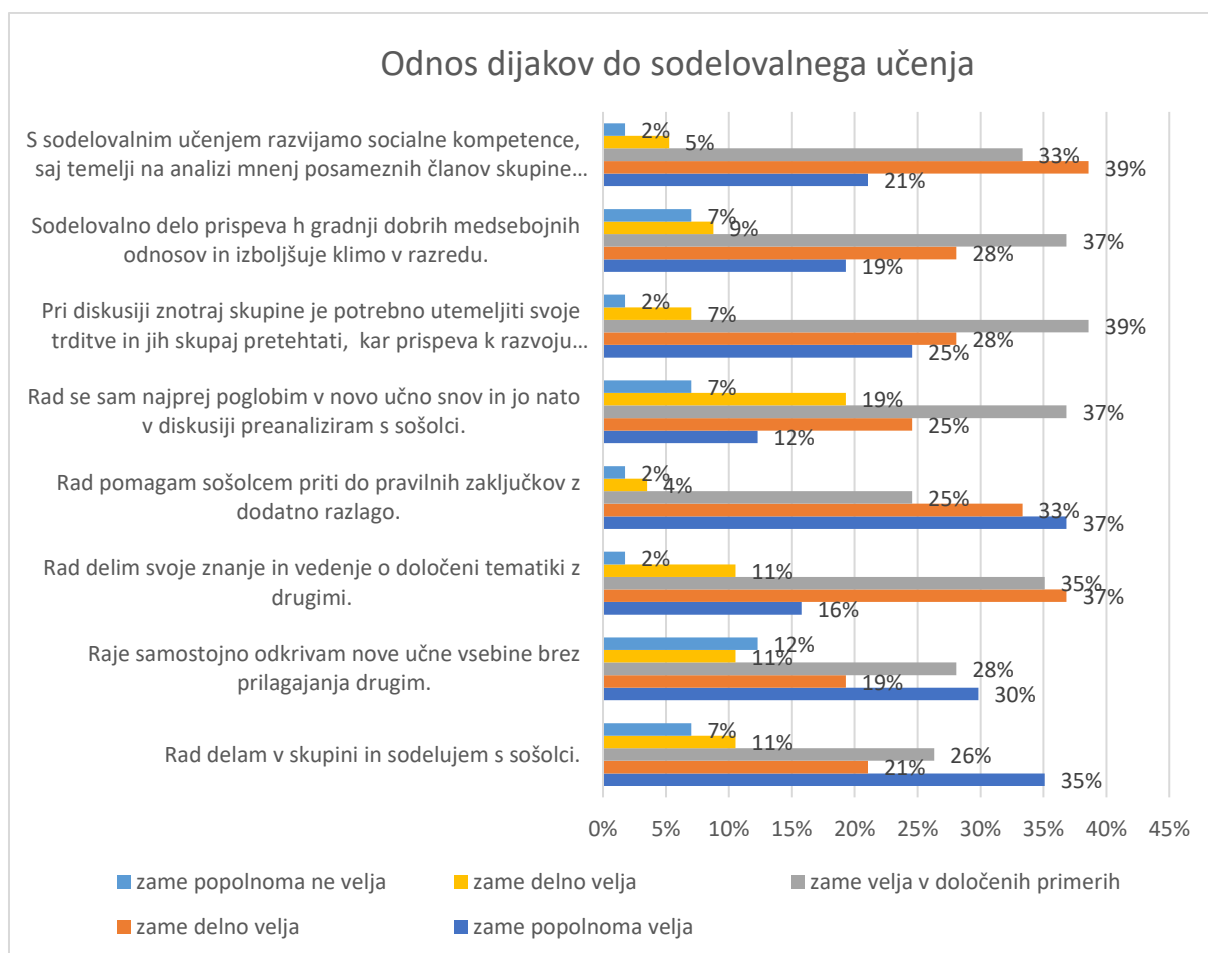


Nihče od dijakov obeh skupin si ne želi dela s spletnimi viri, zadržani pa so tudi do sodelovalnega dela s sošolci in skupnega raziskovanja novih vsebin. To potrjuje 5 dijakov (16,1 %) eksperimentalne skupine in 2 dijaka (7,7 %) kontrolne skupine, pri tem pa je zanimiva ugotovitev, da si sodelovalnega učenja želijo učno šibkejši dijaki in dijaki s posebnimi potrebami.

Glede na to, da 47 (82,5 %) dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine izpostavlja, da radi sodelujejo s sošolci v skupini, se da sklepati, da dijaki skupinskega dela ne razumejo kot načina učenja. Iz slike 7 je prav tako razvidno, da okoli 50 (88 %) dijakov obeh skupin želi deliti svoje znanje in vedenje o določeni tematiki z drugimi, 54 (95 %) dijakov obeh skupin pa je pripravljen nuditi pomoč sošolcem z dodatno razlago. Slabih 74 % (42 dijakov) se želi naprej samostojno poglobiti v novo učno snov in jo nato v diskusiji preanalizirati s sošolci, 91 % (52 dijakov) pa meni, da je pri diskusiji znotraj skupine potrebno utemeljiti svoje trditve in jih pretehtati, kar prispeva k razvoju kritičnega mišljenja.

Slika 7

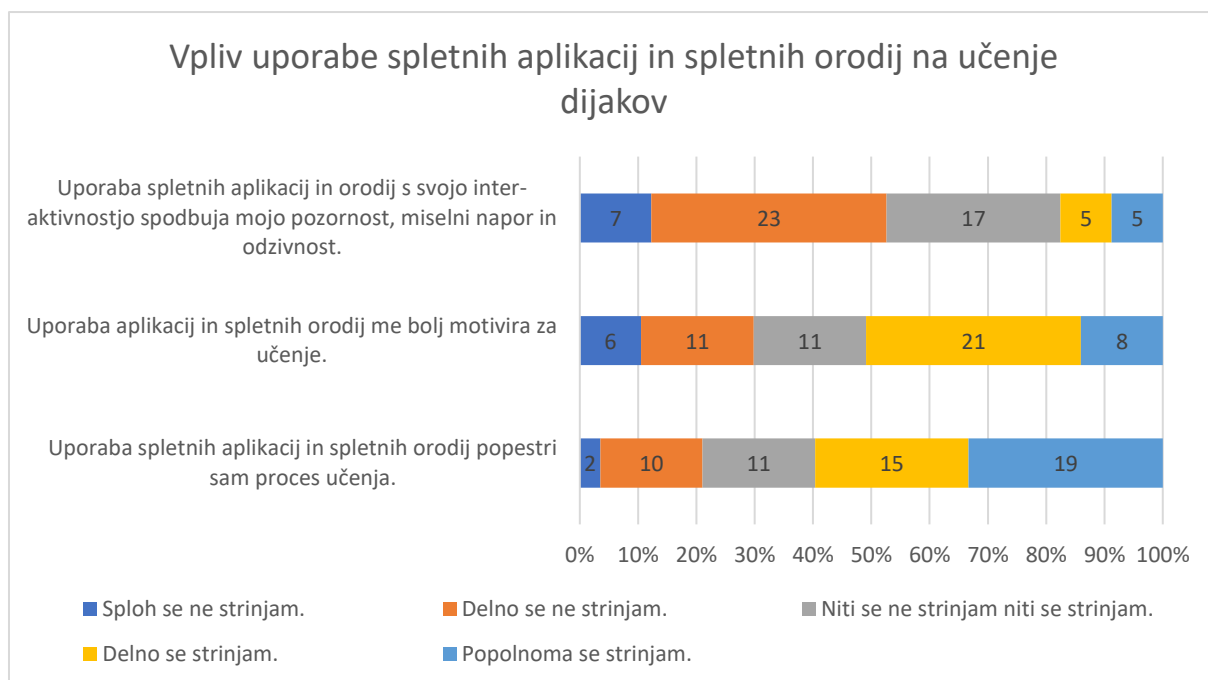
Odnos dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine do sodelovalnega učenja (predtesta)



Odgovori dijakov obeh skupin pred intervencijo kažejo, da je okoli 60 % dijakov prepričanih, da ima uporaba spletnih aplikacij in spletnih orodij pozitiven vpliv na njihov proces učenja, saj 34 dijakov (približno 60 %) ocenjuje, da popestri pouk, 29 (50,9 %) dijakov pa meni, da jih dodatno motivira za učenje, kar kaže slika 8.

Slika 8

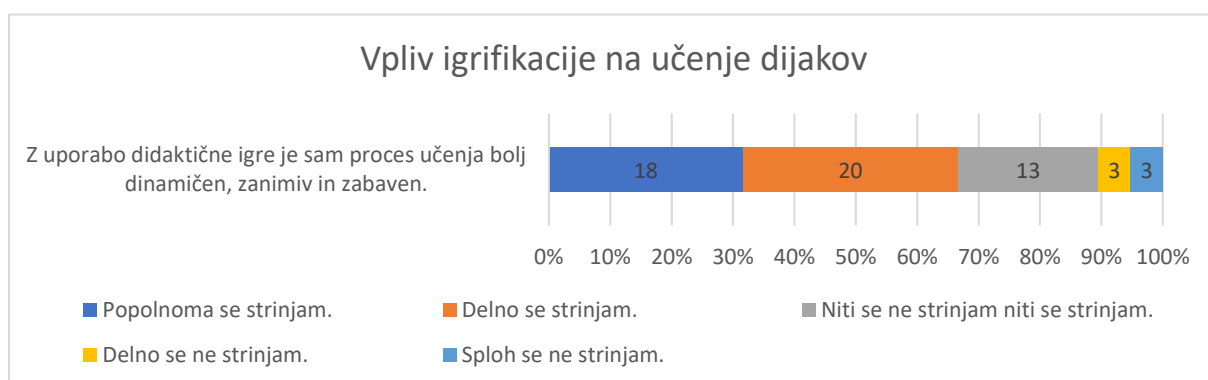
Vpliv uporabe spletnih aplikacij in spletnih orodij na učenje dijakov (predtesta)



Nenaklonjenost igrifikaciji, podprti z uporabo spletnih aplikacij in orodij, ki naredi pouk bolj dinamičen, zanimiv in zabaven, je vidna pri 6 dijakih (10,5 %) obeh skupin (na sliki 9), nasprotno pa 38 dijakov (66,7 %) meni, da ima igrifikacija pozitiven vpliv na proces učenja.

Slika 9

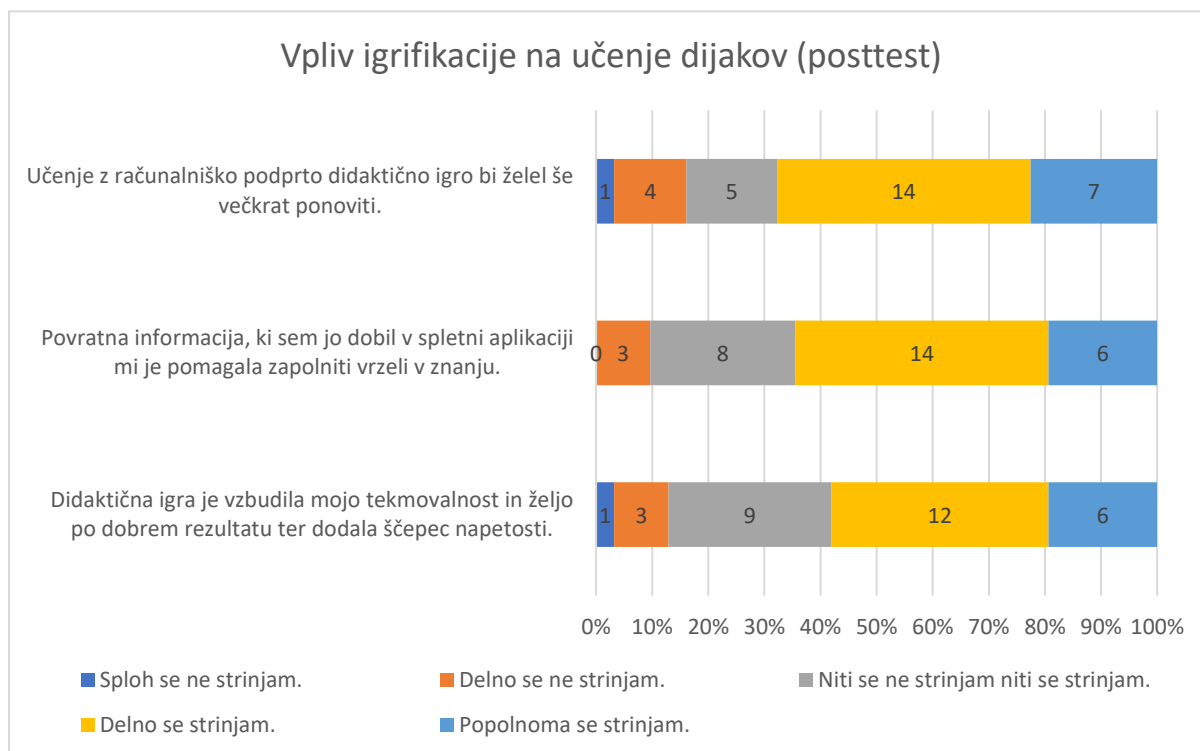
Vpliv igrifikacije, podprte z uporabo spletnih aplikacij in orodij na proces učenja (predtesta)



Nezaupanje številnih dijakov do uporabe igrifikacije, podprte z uporabo spletnih aplikacij in orodij pri pouku, se je po analizi odgovorov dijakov na posttestu izkazalo za neutemeljeno. Iz slike 10 je razvidno, da je pri 18 dijakih (dobrih 58 %) eksperimentalne skupine didaktična igra vzbudila tekmovalnost, željo po dobrem rezultatu in dodala ščepec napetosti ter terjala njihovo kritično razmišljanje. Po mnenju 20 dijakov (64,5 %) eksperimentalne skupine je povratna informacija, ki so jo dobili v spletni aplikaciji, pomagala zapolniti vrzeli v znanju, učenje z računalniško podprto didaktično igro pa bi želelo še večkrat ponoviti 21 dijakov (67,7 %) eksperimentalne skupine.

Slika 10

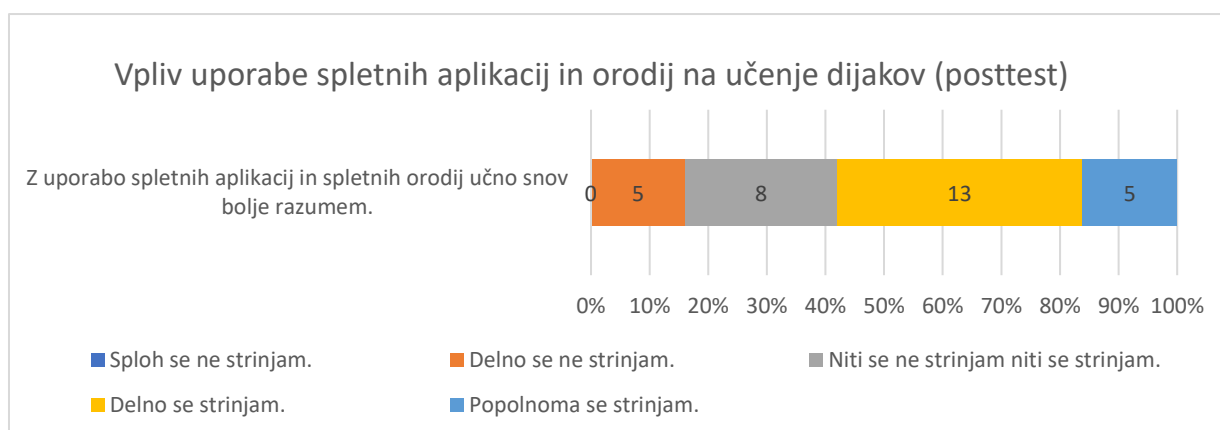
Vpliv igrifikacije, podprte z uporabo spletnih aplikacij in orodij na proces učenja (posttest)



Učinki igrifikacije, podprte z uporabo spletnih aplikacij in orodij na proces učenja, so dobro razvidni tudi iz slike 11, saj 18 dijakov (58,1 %) eksperimentalne skupine meni, da uporaba spletnih aplikacij in orodij prispeva k boljšemu razumevanju.

Slika 11

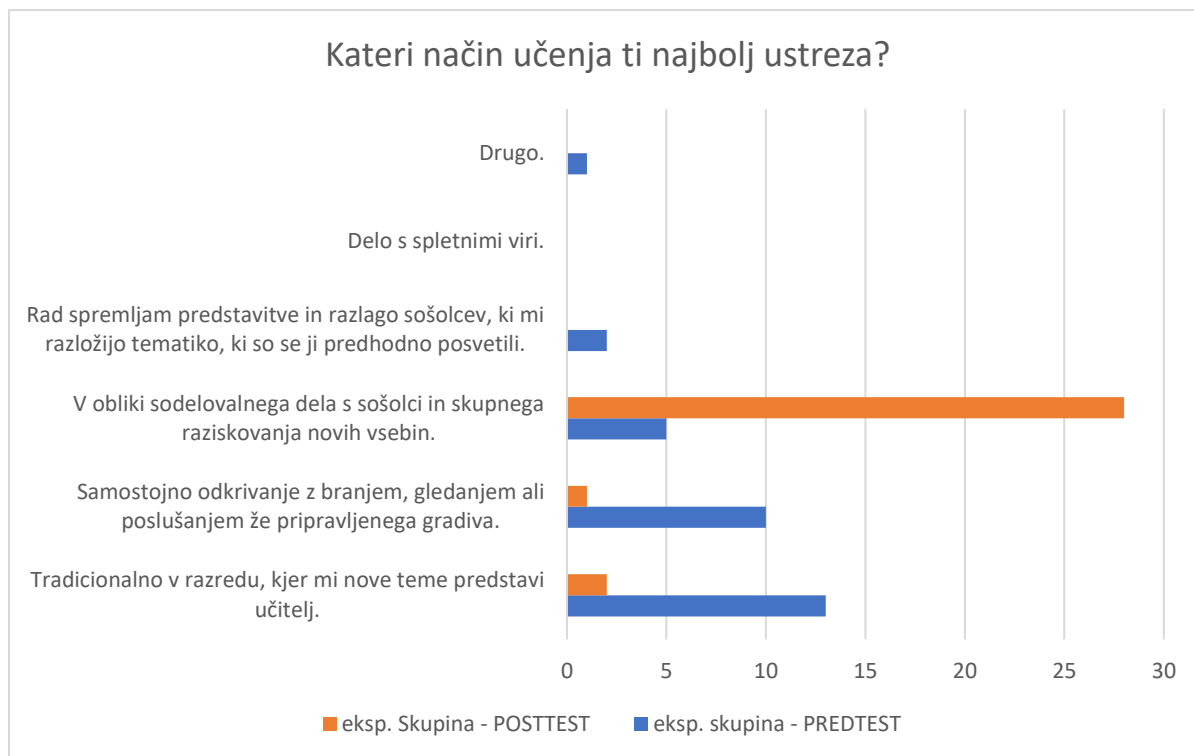
Vpliv uporabe spletnih aplikacij in orodij na dijakov proces učenja (posttest)



Primerjava odgovorov dijakov eksperimentalne skupine pri predtestu in posttestu jasno pokaže, da se je po izvedeni aktivnosti v razredu tehtnica v primerjavi z ostalimi oblikami učenja močno prevesila na stran sodelovalnega učenja, ki mu je od začetnih 5 dijakov (16,1 %) eksperimentalne skupine sedaj naklonjenih 28 dijakov (90,3 %), kar se vidi na sliki 12.

Slika 12

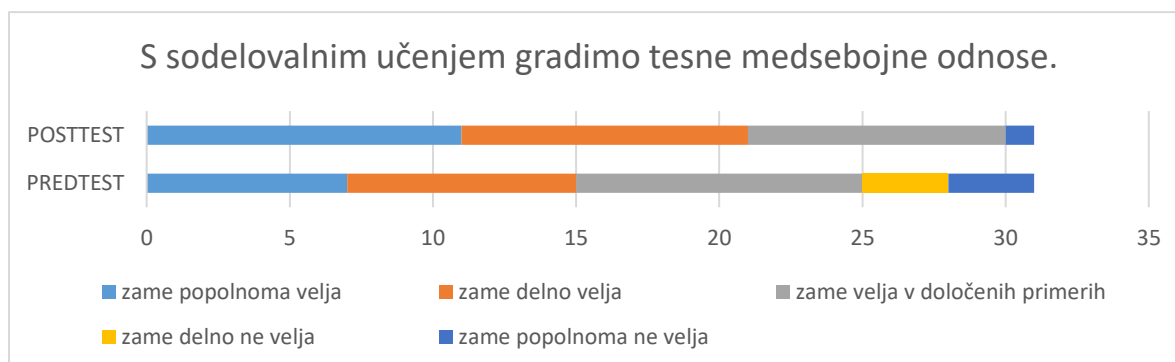
Načini učenja dijakov eksperimentalne skupine (primerjalno predtest in posttest)



Pogled na sliko 13 nedvoumno pokaže, da sodelovalno učenje, osnovano na medsebojnem sodelovanju in izmenjavi mnenj, prispeva h gradnji tesnih medsebojnih odnosov in razvoju socialnih kompetenc, boljšemu razumevanju drug drugega in izboljšanju razredne klime, saj po intervenciji za razliko od začetnih 6 dijakov (19,4 %) le še 1 dijak eksperimentalne skupine (1,8 %) temu ne verjame.

Slika 13

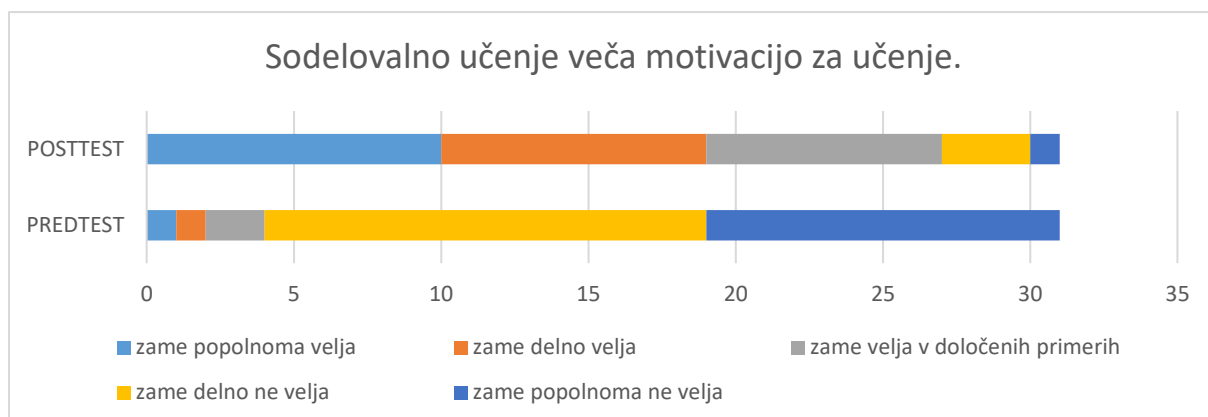
Vpliv sodelovalnega učenja na medsebojne odnose (primerjalno predtest in posttest)



Kot je jasno razvidno iz slike 14, od začetnih 4 dijakov (12,9 %) po intervenciji 27 dijakov (80,6 %) eksperimentalne skupine meni, da sodelovalno delo poveča motivacijo za učenje in nadaljnje raziskovanje obravnavane tematike.

Slika 14

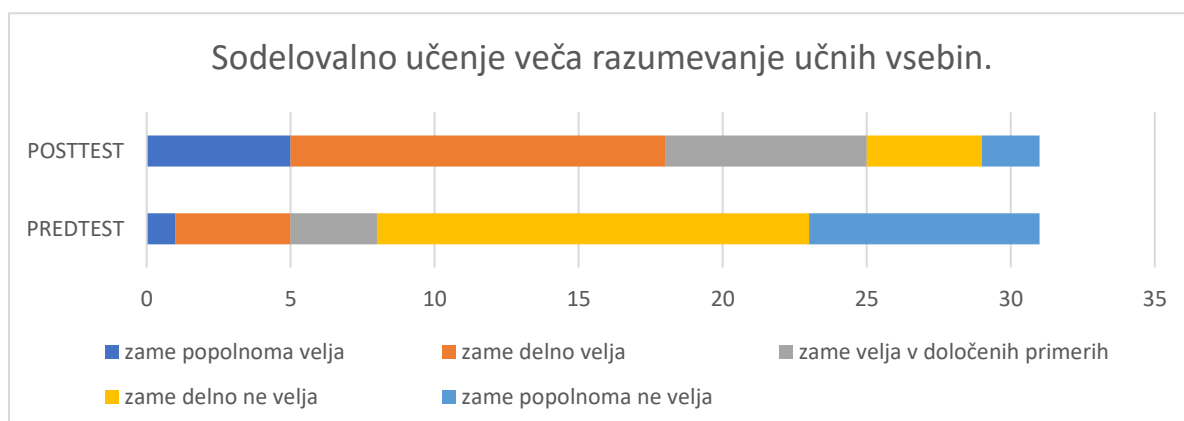
Vpliv sodelovalnega učenja na motivacijo za učenje (primerjalno predtest in posttest)



Slika 15 kaže, da se je po intervenciji začetno število 8 dijakov (25,8 %) eksperimentalne skupine, ki menijo, da sodelovalno učenje prispeva k boljšemu razumevanju obravnavanih učnih vsebin, povečalo na 25 dijakov (80,6 %).

Slika 15

Vpliv sodelovalnega učenja na razumevanje učnih vsebin (primerjalno predtest in posttest)



5. Ugotovitve in diskusija

Sodelujoči dijaki eksperimentalne skupine menijo, da ima igrifikacija, podprta z uporabo spletnih aplikacij in sodelovalnim učenjem, izrazito pozitiven vpliv na motivacijo dijakov za učenje, saj popestri pouk, s svojo interaktivnostjo pa spodbuja njihovo pozornost, miselni napor in odzivnost, kar potrjuje hipotezo H3, to pa navajajo tudi (Lyman in Foyle, 2002), (Sumarti, Aris in Aini, 2018). Ponavljanje učne snovi s pomočjo spletnih aplikacij in orodij je po mnenju dijakov bolj dinamično in učinkovito kot individualno izpolnjevanje učnih listov, saj dijaki na ta način učno snov usvajajo aktivneje in natančneje. Po mnenju učitelja izvajalca je za uvajanje nove učne vsebine in ponavljanje učne snovi ta učna oblika primernejša od tradicionalnega pouka, ki ga vodi učitelj.

Dijaki ocenjujejo, da jih je računalniško podprta didaktična igra preko sodelovalnega dela motivirala za aktivno sodelovanje s sošolci v skupini, kar je po mnenju dijakov prispevalo h

gradnji tesnih medsebojnih odnosov in razvoju socialnih kompetenc ter k aktiviranju njihovega predznanja in boljšega razumevanja obravnavanih učnih vsebin, saj je vsak posamezen član skupine dobil več povratnih informacij – tako s strani ostalih članov skupine kot tudi takojšnja povratno informacijo v spletni aplikaciji, s čimer sta potrjeni hipotezi H1 in H2, kar izpostavljata tudi (Gülüzar in Ömer, 2016). Po mnenju dijakov sodelovalno delo prispeva k celovitejšemu, poglobljenemu in trajnemu znanju ter k večji motivaciji za učenje in nadaljnje raziskovanje obravnavane tematike.

S strani učitelja izvajalca je bilo zaznано, da so dijaki z uporabo spletne aplikacije v obliki sodelovalnega dela dosegali višji nivo razumevanja obravnavane tematike, saj so bili po izvedbi v razredu boljše pripravljene na uporabo pridobljenega znanja v novih situacijah in novih nalogah, aktivneje so se vključevali v diskusije in prihajali do hitrejših in boljših rešitev zastavljenih problemov, o čemer pišeta tudi (Gülüzar in Ömer, 2016).

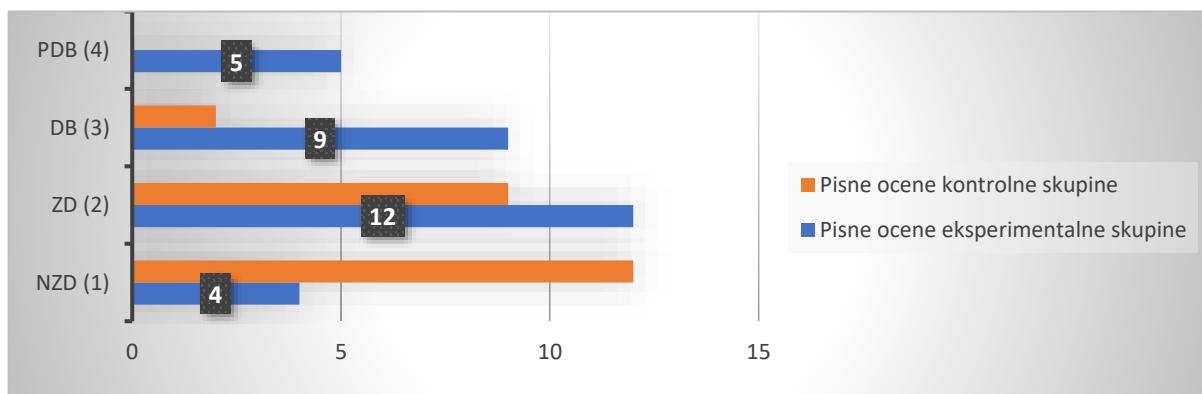
Učitelj lahko med učno uro sodelovalnega učenja bolje opazuje in natančneje analizira učni proces, saj je v vlogi mentorja in svetovalca, kar mu omogoča, da se prilagodi različnim individualnim potrebam dijakov in z dodatnimi napotki poskrbi za aktivnejše sodelovanje tudi učno šibkejših dijakov ter dijakov s posebnimi potrebami, kar navajata tudi (Lee in Hammer, 2011). Zlasti slednji zaradi sodelovalnega dela niso prepuščeni sami sebi, ampak lahko s pomočjo sošolcev in učitelja razčistijo vse nejasnosti in usvojijo tudi zahtevnejše kemijske koncepte. Pri sodelovalnem delu se dijaki učijo drug od drugega in se pri tem ne le naučijo pravih rešitev in postopkov reševanja, temveč se naučijo tudi, kako sošolcu pojasniti, zakaj so te rešitve pravilne.

Analiza rezultatov pisnega ocenjevanja, s katerim se je preverjalo in ocenjevalo znanje organskih spojin pri dijakih eksperimentalne in kontrolne skupine, je pokazala bistveno razliko med dosežki učno šibkejših dijakov v obeh oddelkih, kar kaže slika 16. V eksperimentalni skupini so bili samo 4 dijaki ocenjeni negativno, medtem ko je bilo 12 dijakov, ki so se učili tradicionalno, negativno ocenjenih. Vsi 3 dijaki s posebnimi potrebami v eksperimentalni skupini so bili pozitivno ocenjeni. S tem se je potrdil izrazito pozitiven vpliv igrifikacije in sodelovalnega učenja na motivacijo in razumevanje kemijskih konceptov pri učno šibkejših dijakih.

Med pozitivno ocenjenimi v eksperimentalni skupini je bilo 12 zadostnih, 9 dobrih in 5 pravih ocen, v kontrolni skupini pa le 9 zadostnih in 2 dobri oceni.

Slika 16

Dosežene ocene obeh oddelkov pri pisnem ocenjevanju znanja organskih spojin

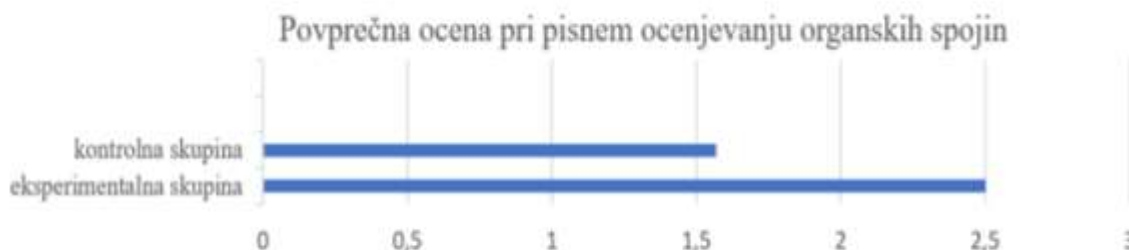


Povprečna ocena vseh dijakov, ki so bili pisno ocenjeni, je bila pri dijakih eksperimentalne skupine, ki so bili deležni sodelovalnega učenja, višja (2,50) kot pri dijakih kontrolne skupine,

kateri so se učili s tradicionalnimi metodami poučevanja (le 1,57), kar potrjuje hipotezo H4 in je razvidno na sliki 17, navaja pa tudi (Yusuf, 2014).

Slika 17

Povprečna ocena obeh oddelkov pri pisnem ocenjevanju znanja organskih spojin



Ugotovitve izvedene raziskave kažejo na pomembno razliko v razumevanju obravnavanih kemijskih konceptov in motivaciji dijakov za učenje v korist eksperimentalne skupine, kar potrjujejo tudi njihovi boljši učni rezultati.

6. Zaključek

S pomočjo z igrifikacijo spodbujenega sodelovalnega dela so si dijaki lahko pridobili nova znanja, utrdili veščine in razvijali svoje socialne kompetence. Na ta način so dijaki dobili aktivno vlogo v procesu učenja, učitelj pa je bil le mentor in moderator učnega procesa. Čas, ki je pri običajni učni uri sicer namenjen klasičnemu utrjevanju in ponavljanju učne snovi, so dijaki sedaj namenili medsebojnemu sodelovanju, iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja, analizi različnih mnenj posameznih članov skupine in oblikovanju ter argumentiranju skupne rešitve problema. S sodelovalnim delom so dijaki dobili priložnost za izgradnjo tesnejših medsebojnih stikov (Lyman in Foyle, 2002), (Kirik in Boz, 2012), (Sumarti, Aris in Aini, 2018), deljenje idej in življenje v razmišljanja in občutke drugega, kar pozitivno vpliva na celotno klimo v razredu.

Sodelovalno učenje ima izrazit vpliv na motivacijo in razumevanje kemijskih konceptov pri učno šibkejših dijakih (Lee in Hammer, 2011), saj jim učitelj lahko nudi več individualne učne pomoči. Čas, preživet v razredu, se tako porabi učinkoviteje in je bolj ciljno usmerjen, saj lahko učitelj ustvari več priložnosti za integracijo in uporabo znanja ter aktivno rabo kognitivnih funkcij višjega reda. Dvojna povratna informacija, ki je pridobljena med računalniško podprtim sodelovalnim učenjem, dijakom pomaga razjasniti vsebino in morebitne napačne predstave, s čimer zagotovi, da dijaki novo znanje organizirajo na način, ki je primernejši za nadaljnjo uporabo. Povratne informacije dijakom tako pomagajo zapolniti vrzeli v znanju, omogočijo nadgradnjo znanja in jih motivirajo za nadaljnjo raziskovanje in poglobljanje.

Dodana vrednost z igrifikacijo podprtega sodelovalnega učenja je v dinamiki in popestritvi pouka, večji motivaciji za učenje, povečanju razumevanja učnih vsebin in doseganju trajnosti znanja, razvijanju socialnih kompetenc ter maksimiranju dobrih medsebojnih odnosov in občutka pripadnosti. Glede na letošnje pozitivne izkušnje z uporabo igrifikacije in sodelovalnega učenja pri usvajanju vsebinskega sklopa Organske spojine v 1. letniku programa ekonomski tehnik je načrtovana razširitev uporabe teh dveh didaktičnih pristopov v naslednjem šolskem letu pri različnih učnih vsebinah v kurikulumu gimnazijskega in srednjega strokovnega izobraževalnega programa, želena pa jih je preizkusiti tudi pri delu na daljavo.

7. Viri

- Gee, J. P. (2008). *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gülüzar, E. in Ömer, G. (2016). The Collaboration of Cooperative Learning and Conceptual Change: Enhancing the Students' Understanding of Chemical Bonding Concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 853-871.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: John Wiley and Sons.
- Kirik, Ö. T. in Boz, Y. (2012). Cooperative learning instruction for conceptual change in the concepts of chemical kinetics. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 221-236.
- Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 402-425.
- Lee, J. J. in Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly* 15(2), 1-5.
- Lyman, A. in Foyle, H. C. (March 2002). Why try Cooperative / Collaborative Learning. *Pridobljeno iz CYC-Net: <https://cyc-net.org/cyc-online/cyc01-0302-cooperative.html>*
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
- Renaud, C. in Wagoner, B. (2011). The Gamification of Learning. *Principal Leadership*, v12, 56-59.
- Sumarti, S. S., Aris, S. R. in Aini, R. N. (2018). Chemoentrepreneurship with Cooperative Integrated Process Inquiry Strategy to Increase Students' Entrepreneurial Interest and Learning Motivation. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 172-180.
- Tsay-Vogel, M. in Brady, M. (2010). A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 78-89.
- Yusuf, S. D. (June 2014). Effects of Collaborative Learning on Chemistry Students' Academic Achievement and Anxiety Level in Balancing Chemical Equations in Secondary School in Katsina Metropolis. *Journal of Education and Vocational Research, Nigeria*, 2, 43-48.
- Zichermann, G. in Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: CA: O'Reilly.

Kratka predstavitev avtorja

Elena Rudolf, prof., zaposlena kot učiteljica matematike in kemije na Srednji ekonomski šoli in gimnaziji Maribor, že več kot 20 let poučuje dijake in pri tem preizkuša različne aktivne metode in oblike učenja ter tako bogati svojo pedagoško prakso. Izpopolnjuje se na rednih študijskih srečanjih, različnih strokovnih izobraževanjih in mednarodnih konferencah, največ novosti pa usvoji z delom v projektih, v katere je vključena. Zadnja štiri leta je bila kot članica projektnega tima aktivna pri projektu Inovativna Pedagogika 1:1 - Inovativna učna okolja podprta z IKT, letošnje šolsko leto pa pričinja kot članica ožjega projektnega tima v projektu Podnebni cilji v vzgoji in izobraževanju. Novejši didaktični pristopi, ki so jo v zadnjem času najbolj navdušili so obrnjeno učenje, sodelovalno delo in igrifikacija, zato jih velikokrat uporablja pri pouku in izkorišča njihove prednosti, z veseljem pa svoje znanje in navdušenje nad njimi deli tudi z drugimi.

Izvedba predmeta interdisciplinarni tematski sklop s pomočjo IKT

Implementation of the Interdisciplinary Thematic Unit with the Help of ICT

Barbara Hudovernik

Gimnazija Kranj
barbara.hudovernik@gimkr.si

Povzetek

Predmet interdisciplinarni tematski sklop za učitelja predstavlja izziv, saj mu daje možnost za poglobljeno obravnavo posamičnih tem iz učnega načrta oziroma za obravnavo tistih tem, ki so v njem opredeljene kot izbirne. Hkrati učiteljem in dijakom omogoča nekaj več, in to je vsebinsko povezovanje med različnimi predmeti. Že v običajnih razmerah je za izvedbo predmeta potrebno sprotno časovno in organizacijsko prilagajanje, v času epidemije pa smo se znašli pred čisto novim izzivom, kako vse to kvalitetno izpeljati na daljavo. Sodelujoči učitelji smo imeli podoben pogled na predmet in smo želeli, da bi bilo čim manj predavanj in čim več samostojnega dela dijakov. Največji pomisleki so bili, da dijaki ne bodo preveč resno vzeli dela na daljavo in da bodo tudi dobre ideje zvodenele. Zelo smo se motili. Z nekaj več sprotne prilagajanja in pozitivnih spodbud smo predmet vsebinsko in pedagoško izpeljali brez zapletov in dijaki so ob koncu leta poročali, da je bilo zanimivo in poučno. Pomagali smo si z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, vendar smo dijakom pustili tudi prostor za izvedbo dela brez dodatnih orodij. Redna komunikacija in nekaj iznajdljivosti sta bili ključnega pomena. Učitelji smo dobro premislili, kakšna sta namen in cilj vsake naloge in kako jo bomo izvedli na kombinirani način. S tako predpripravo smo dosegli cilje, ki smo jih želeli.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, mobilni telefoni, oprema Vernier, predstavitev, redna srečanja.

Abstract

The subject interdisciplinary thematic unit presents a challenge for the teacher because it gives them the possibility to discuss individual topics from the syllabus in more detail, and/or discuss those topics which are labelled as selective in the syllabus. At the same time, it offers teachers and students something more, and that is integrating content areas from different subjects. The realization of this subject requires a lot of timely and organizational adjustments in normal circumstances already, and during the pandemic we were presented with the challenge of how to do this effectively long-distance. The participating teachers had similar views on the subject and we wanted there to be as few lectures and as much individual work of the students as possible. The biggest hesitation was that the students would not take long-distance work seriously and that good ideas would wane. We were highly mistaken. With some regular adjustments and positive encouragement, we carried out the subject content-wise and pedagogically without complications, and at the end of the year the students were reporting that it was interesting and educational. We relied on information and communications technology, but we also left room for the students to do the work without additional tools. Regular communication and some inventiveness were of key importance. The teachers thoroughly thought over what the purpose and the goal of every exercise/task was and how we were going to carry it out in a combined way. With such preliminary preparations we achieved the goals that we wanted.

Keywords: information and communications technology, mobile phones, presentations, regular meetings, Vernier equipment.

1. Uvod

Predmet interdisciplinarni tematski sklop ali na kratko ITS (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021a) smo na Gimnaziji Jesenice v času epidemije izvajali v drugem in tretjem letniku. V drugem letniku je bil družboslovno obarvan, v tretjem pa naravoslovno. V tretjem letniku smo pri izvedbi sodelovali učitelji kemije, biologije in fizike. V mesecu septembru smo uspeli izpeljati načrtovani naravoslovni tabor v CŠOD (Center šolskih in obšolskih dejavnosti) Trilobit, potem pa smo zaradi epidemije kmalu ostali doma. Čez noč je bilo potrebno spremeniti letni delovni načrt in postaviti nove temelje. Ker smo zaradi epidemije v predhodnem šolskem letu že imeli nove izkušnje z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), je bilo lažje. Začeli smo razmišljati o tem, kako dijake pripraviti do tega, da bodo aktivno sodelovali pri urah na daljavo. Nanje smo želeli prenesti del odgovornosti za pridobivanje znanja. Ocenili smo, da bomo to najlažje dosegli tako, da bodo morali čim več narediti sami in o opravljenem delu poročati sproti. Strinjali smo se, da naloge ne smejo biti prezahtevne ali prelahke. Sklenili smo, da jim bomo dali nekaj več svobode pri oblikovanju poročil, dokončevanju izdelkov in poročanju. Vse zastavljene cilje smo sproti vrednotili in napredek dijakov formativno spremljali. Formativno spremljanje se nam je zdelo v danih okoliščinah še posebej pomembno, saj že po definiciji omogoča dijakom, da pokažejo znanje na način, ki jim najbolj ustreza. Tako lažje pokažejo, kako snov razumejo in kaj znajo narediti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021b). V nadaljevanju je povzeto, kako je potekalo delo učiteljev in delo dijakov.

2. Ko ne gre vse po prvotnem načrtu

Epidemija nas je sredi dela ustavila že v šolskem letu 2019/2020. Takrat smo na šoli za izvedbo pouka na daljavo začeli uporabljati aplikacijo Zoom in tablice, ki so nam služile namesto table. Delovno okolje se je preselilo v naše domove. Po nekaj začetnih težavah smo ugotovili, kakšen princip dela je najprimernejši za naše dijake in tudi za nas, učitelje. Po začetnih težavah z opremo (in znanjem uporabe le-te) se je izkazalo, da je dijakom to pravzaprav naraven način komuniciranja in da tu ni pričakovati večjih težav. Šolske ure smo skrajšali na 35 minut, da so se dijaki lahko v miru preselili iz ene virtualne učilnice v drugo.

Tako smo v šolskem letu 2020/2021 ob ponovnem zapiranju šol v oktobru že vedeli, kako začeti in kje so pasti poučevanja na daljavo. Pri predmetu ITS smo šolsko leto začeli s taborom v mesecu septembru in dijaki so morali narediti poročila o opravljenem delu na taboru. Pred epidemijo smo si zamislili poročila, ki bi bila primerna za predstavitev predmeta staršem (v okviru roditeljskega sestanka). Sklenili smo, da bomo dijakom glede na nastalo situacijo omogočili več svobode pri pripravi poročila. Namignili smo jim, da je predstavitev lahko v obliki plakata, predstavitve v programu PowerPoint ali kaj drugega, na primer kratek film ali vprašalnik. Dijakom smo za izdelavo poročil dali štirinajst dni časa. Učitelji smo medtem pripravljali nove, prilagojene letne delovne načrte ter dijakom odgovarjali na vprašanja glede predstavitve.

Pri izvedbi predmeta smo torej upoštevali priporočila, ki so bila predlagana na seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje. V priporočilih je poudarek na tem, da je pouk na daljavo drugačen od pouka v šoli in ga je zato treba izvajati drugače, še posebej v delu, kjer bi v normalnih razmerah poučevanje potekalo v delavnicah, laboratorijih

in podobno. Prav tako smo upoštevali predlog, naj izvedbo predmetov prilagodimo novo nastalim razmeram in razmislimo o omejitvah (Kodelja, Šimenc in Žagar, 2020).

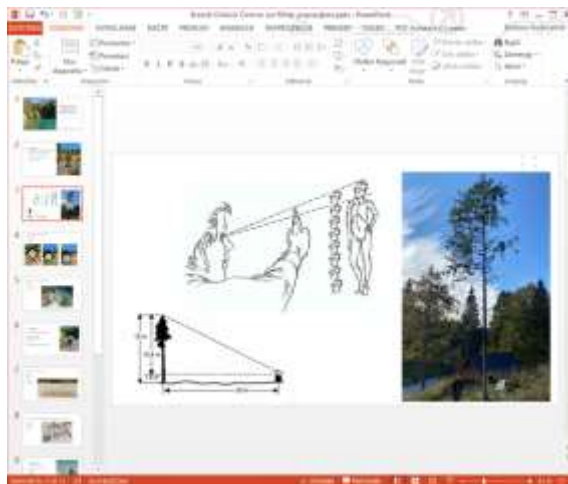
2.1 Izdelava poročil o taboru

Predmet smo imeli na urniku enkrat tedensko, in sicer po tri ure skupaj. Dijaki so na dveh triurnih srečanjih delali brez odmora oz. so si odmor vzeli, ko so ga potrebovali. Razdeljeni so bili v Zoom učilnice po trije ali štirje skupaj, in če so želeli pomoč učitelja, smo se jim pridružili v njihovi Zoom učilnici. Imeli so veliko idej in izkazalo se je, da jih moramo samo usmerjati. V pogovoru z učitelji so sami ugotovili, katere ideje so boljše in katere so praktično neizvedljive v dogovorjenem časovnem okviru. Po prvem triurnem srečanju so bile stvari nekoliko v zraku. Ni še vse steklo, kot mora. Uspeli so si razdeliti delo in ugotovili, da morajo na naslednje tri ure priti pripravljene in delo dokončati.

Na naslednjem srečanju so potrebovali bistveno manj pomoči. Vedeli so, kaj želijo, in vsaj približno tudi, kako to doseči. V resnici jim predstavitev ni uspelo zaključiti do konca drugega srečanja, toda dodatnega tedna niso niti poskusili dobiti. Delo so dokončali konec tedna. Učitelji smo ugotovili, da so nalogo vzeli za svojo. Bili so odgovorni za izvedbo in dobivali so nasvete in pozitivne spodbude z naše strani. Na naše presenečenje so imeli ogromno slikovnega materiala, ker so na taboru ves čas s seboj nosili prenosne telefone. Nastale so predstavitve v programu PowerPoint. Primer take predstavitve je na Sliki 1. Nastalo je kar nekaj zanimivih kratkih filmov. Tri dekleta so celo naredila risanko in en posnetek iz te risanke je na Sliki 2.

Slika 1

Predstavitev tabora v programu PowerPoint



Slika 2

Poročilo s tabora v obliki risanke



2.2 Nadaljevanje dela na daljavo

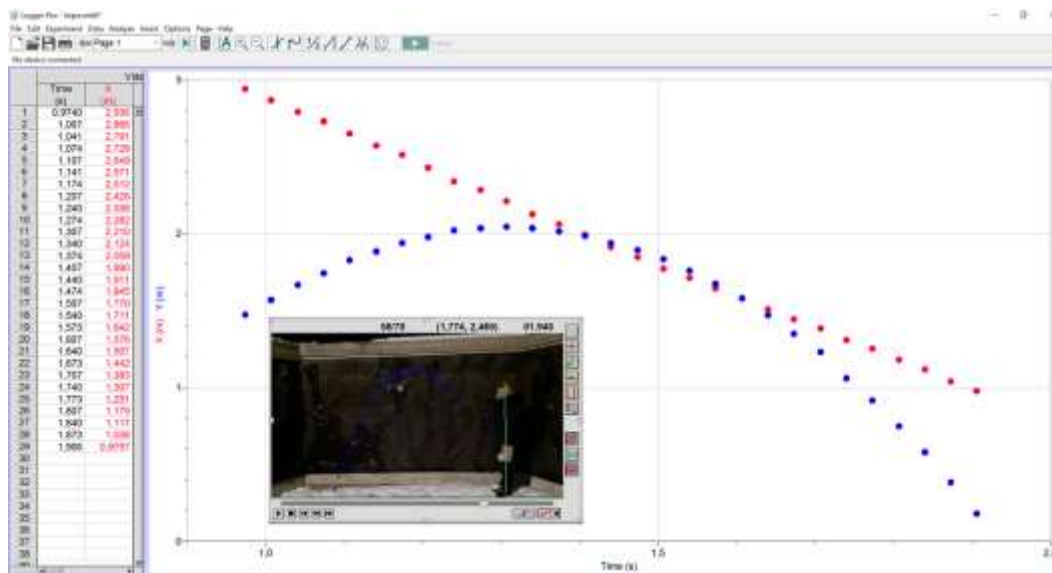
Pri nadaljnji izvedbi predmeta so bile dijakom dodeljene take naloge, da so lahko uporabili opremo, ki so jo imeli na voljo doma. Če to ni bilo mogoče, jim je bil del naloge pokazan preko aplikacije Zoom, oni pa so potem obdelali na ta način pridobljene podatke. Dodatna težava je bila, da smo bili tudi učitelji v tem času doma in brez opreme. V nadaljevanju bo opisan način izvedbe dveh daljših delavnic in prikazani bodo rezultati, do katerih so prišli dijaki. Vsako delavnico smo izvajali tri srečanja, na četrtem pa smo skupaj pogledali, kaj so se dijaki naučili, in naredili zaključek.

Prva delavnica je bila povezana z gibanjem. Dijaki so s pametnimi telefoni posneli poljubno gibanje, ki smo ga potem analizirali. Dela so se lotili zelo različno. Spet so bili razdeljeni v manjše skupine (po dva ali trije dijaki). Nekateri so posneli več filmčkov in izbrali najprimernejšega. Drugi so dlje časa porabili za pogovor o tem, kaj bi bilo pametno posneti, in so šele potem posneli. Bile so tudi skupine, ki so prosile za pomoč pri odločitvi o tem, kaj je najprimernejše. Nobena skupina ni imela težav s snemanjem ali z idejami.

Filmčke so poslali preko e-pošte in skupaj smo jih obdelali s programom Logger Pro (programska oprema za analizo zajetih podatkov proizvajalca Vernier). Filmčke smo uvozili v program in posamezni posnetek smo premikali naprej v kratkih časovnih intervalih (0,033 s). Program je pri vsakem premiku s piko označil trenutni položaj premikajočega se objekta, kot je razvidno s Slike 3. To je bilo za nekaj posnetkov narejeno tako, da so dijaki preko aplikacije Zoom spremljali, kako se to dela. Če bi bili v šoli, bi ta del naloge naredili sami na šolskih računalnikih. Prosili so za posnetek postopka, da so si kasneje lahko vse skupaj še enkrat ogledali. Želeli so razumeti posamične korake pri obdelavi posnetkov.

Slika 3

Obdelava poševnega meta v programu LoggerPro



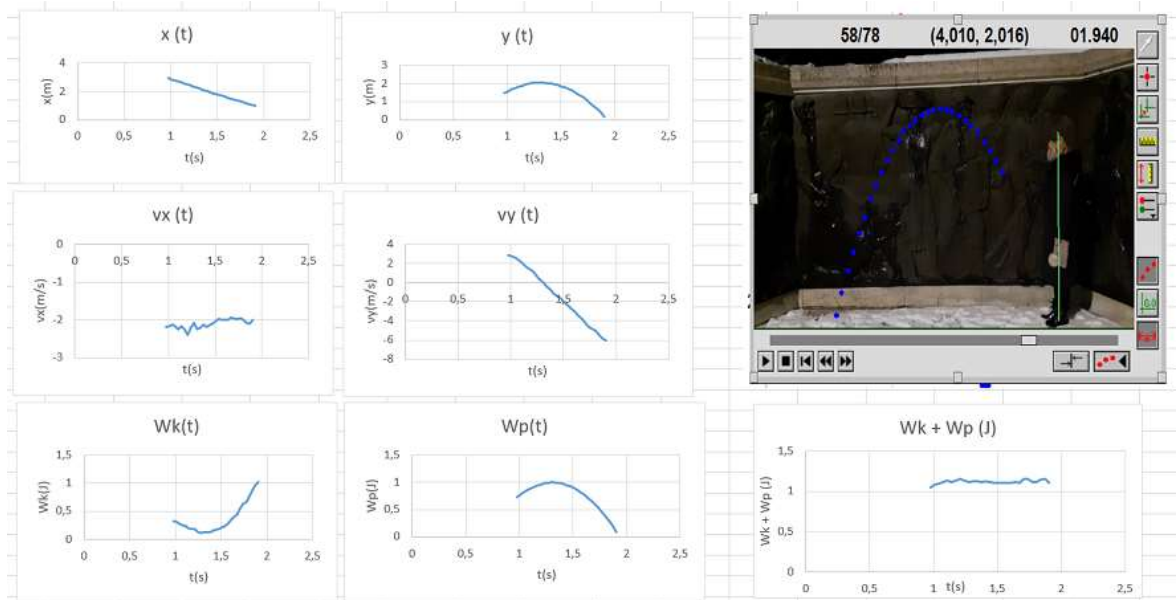
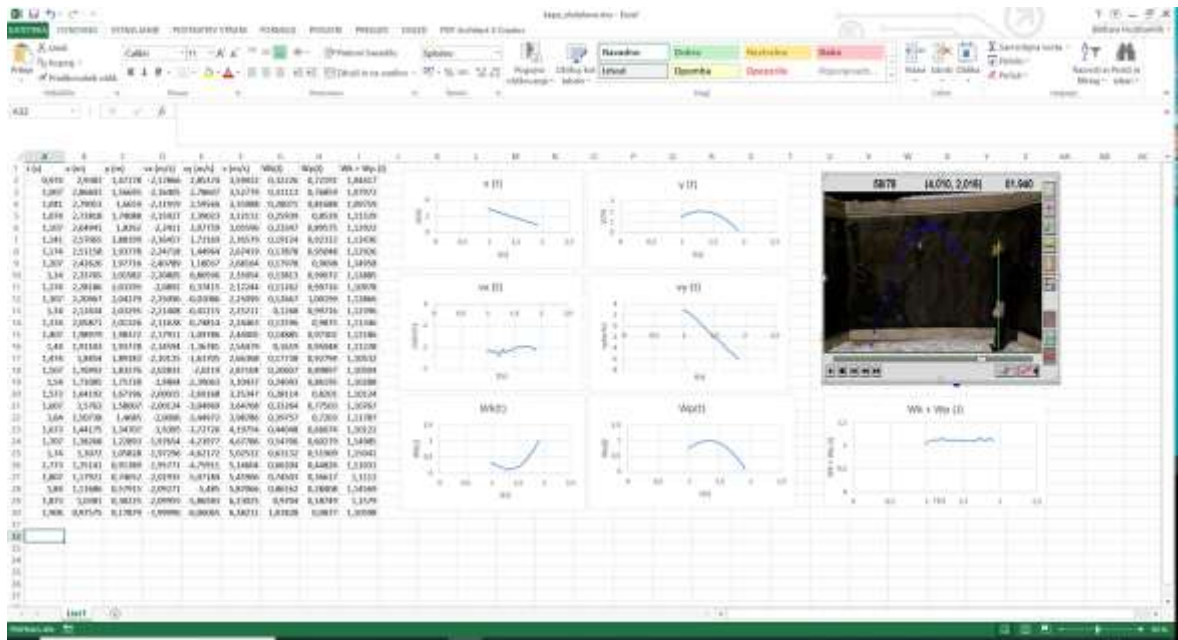
Tako smo prišli do podatkov o legi in hitrosti predmeta v odvisnosti od časa. V programu Logger Pro se da te podatke lepo obdelati, risati grafe in računati napake. Ker dijaki programa doma niso imeli (program je plačljiv), so podatke uvozili v program Excel in izračunali fizikalne količine (energijo, gibalno količino, izgube pri trkih ...) (Mohorič in Babič, 2021). V programu Excel so tudi narisali ustrezne grafe. Dijakom je bila prepuščena odločitev o tem,

katere fizikalne količine bodo izračunali. En primer njihovih izračunov je prikazan na Sliki 4. Postali so radovedni in dve skupini sta prosili, če lahko namesto preprostega gibanja uporabita kakšno kompleksnejše, in sta na novo posneli gibanje (na primer namesto prostega pada vodoravni met oz. večkratni odboj žogice). Na zadnjem srečanju so v eni uri svoje ugotovitve spravili v obliko, ki je bila primerna za predstavitev, in predstavitve izvedli.

Slika 4

Zgornja slika: Podatki, izračuni in grafi za poševni met v programu Excel

Spodnja slika: Podrobnejši prikaz grafov hitrosti in energije v odvisnosti od časa

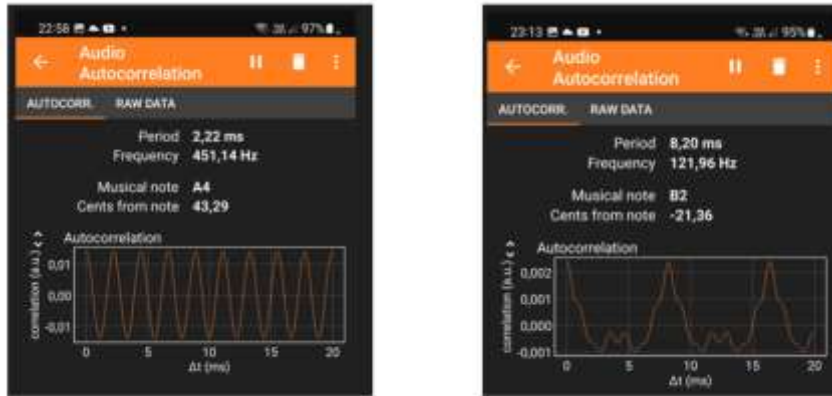


V okviru druge delavnice smo se ukvarjali z zvokom. Naslov teme je bil »Katera zvočila lepo zvenijo?«. Namen delavnice je bil pokazati razliko med tonom in zvenom in prikazati odvisnost intenzitete tona oz. zvena od časa oz. frekvence (Mohorič in Babič, 2021). Spet je bilo potrebno uporabiti to, kar nam je bilo na voljo. Dijaki so na pametne telefone namestili

aplikacijo Phypfox. Aplikacija omogoča snemanje zvoka in Fourierjevo (torej frekvenčno) analizo zvoka, kar je prikazano na Sliki 5. Dijaki so doma poiskali instrumente in iz njih poskušali izvabiti čisti ton in zven. Če instrumentov niso imeli, so si pomagali s petjem.

Slika 5

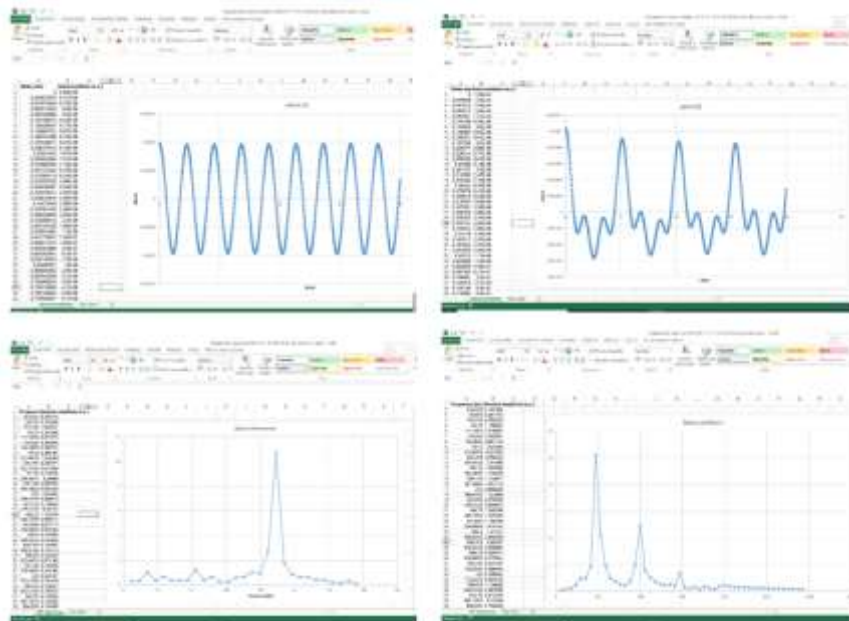
Posnetki tona (levo) in zvena (desno) z aplikacijo Phypfox



Posnetke so iz aplikacije Phypfox prenesli v program Excel in jih obdelali. Primer take obdelave je prikazan na Sliki 6. Izračunali so frekvenco tona in višjiharmonskih frekvenc pri zvenu. Ugotavljali so, kolikšna je relativna jakost posamičnih višjiharmonskih tonov v zvenu. Pogovarjali smo se o tem, kaj človeškemu ušesu lepše zveni: čisti ton ali zven.

Slika 6

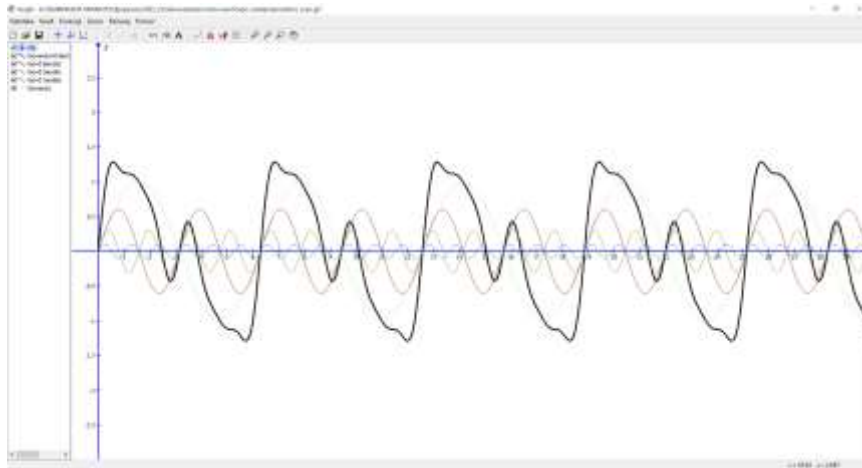
Slike v programu Excel: levi stolpec – jakost tona v odvisnosti od časa (zgoraj) in v odvisnosti od frekvence (spodaj); desni stolpec – jakost zvena v odvisnosti od časa (zgoraj) in v odvisnosti od frekvence (spodaj)



Nazadnje smo se v programu Graph lotili matematične obdelave sinusne funkcije in seštevali sinusne funkcije med seboj ter še na ta način ugotavljali, kako nastane graf, ki prikazuje jakost zvena v odvisnosti od časa, kot to prikazuje Slika 7.

Slika 7

Program Graph in seštevanje sinusnih funkcij



3. Kaj smo se naučili?

3.1 Dobro je bilo ...

V času izvajanja ITS na daljavo je bil vse prevečkrat izrečen stavek: »Oh, ko bi se lahko samo enkrat dobili!«. Ja, ko bi se lahko. Pa ni šlo in smo se učili poslušati, slišati in sodelovati. Učili smo se novih načinov komuniciranja in uporabe novih orodij, kar je zagotovo dobro. Čas epidemije je bil velikanska preizkušnja za mlade ljudi in poskušali smo jim olajšati učenje na različne načine.

Najprej je bilo dijakom dovoljeno, da se sami razdelijo v manjše skupine, saj so bili v skupini dijaki iz različnih razredov. Izkazalo se je, da so te skupinice delovale in ostale take do konca leta.

Pri delu na daljavo so prišle do izraza naslednje dobre značilnosti:

- dogovarjanje, skupinsko odločanje, prevzemanje odgovornosti za nalogo (posameznik in skupina kot celota);
- na daljavo so morali biti dijaki samostojnejši, z lahkoto so razmišljali širše, izven okvira in so se tudi poslušali;
- dijaki so bili nadpovprečno motivirani, ker je bil zanje tak način dela nov;
- navodila so včasih vzeli bolj kot oporo in iskali svoje poti, kar se v šoli zgodi redkeje, ker jim prehitro nudimo oporo;
- dijaki so si znali razdeliti delo in so se dogovarjali, v kolikšnem času naj bo opravljeno ter po preteku tega časa skupaj pregledali narejeno;
- izdelki so bili dobri, marsikateri je presenetil;
- pri uporabi IKT dijaki nimajo težav in z veseljem preizkušajo nove programe.

3.2 ... in slabo

Vendar je bilo opaziti tudi nekaj slabosti uporabe IKT oziroma izvajanja pouka na daljavo:

- Pri usvajanju novih orodij so bili nekateri dijaki hitrejši, drugi počasnejši, zato je bilo potrebno njihovo delo ves čas pozorno spremljati in pomagati šibkejšim oz. počasnejšim.
- Vsi dijaki niso imeli enake opreme. Nekateri niso imeli telefonov, na katere bi lahko namestili aplikacijo Phyphox. Drugi so imeli težave pri uporabi programov na računalniku in jim na daljavo ni bilo vedno mogoče pomagati pri težavah, ki so se pojavile. V takih primerih so se dijaki večkrat sami znašli in znotraj skupine delili zaslon ter nalogo opravili skupaj.
- Ne nazadnje je še vedno lepše in lažje delati poskuse v učilnici. Po celem letu eksperimentiranja na daljavo smo tako učitelji kot dijaki za šolsko leto 2021/2022 upali, da nam ne bo treba več ostati doma.

4. Zaključek

Poučevanje na daljavo je bil velik izziv za učitelje in dijake. Uporaba IKT in velika mera iznajdljivosti sta nam omogočila, da smo prebrodili to težko obdobje, ki mu včasih ni bilo videti konca. Marsikateri učitelj reče, da se je v času epidemije naučil uporabe številnih novih orodij. Raziskave s tega področja prav tako kažejo, da je bil v šolstvu v času epidemije pri uporabi IKT v dveh mesecih narejen večji napredek kot prej v petnajstih letih (Rupnik Vec idr., 2020). Zagotovo bomo nova znanja v prihodnosti samozavestno in s pridom uporabljali. Nekatera znanja bodo sčasoma šla v pozabo, ker jih pri poučevanju v živo preprosto ne potrebujemo.

V času epidemije se je izkazalo, da dijakom uporaba novih programov ne predstavlja težav. Že od rojstva živijo v svetu različnih aplikacij in ob koncu leta so v pogovoru dejali, da si želijo, da bi tudi pri fiziki delali več vaj, ki bi vključevale IKT. Učitelji smo ob zaključku ugotavljali tudi, kako zelo pomembno je formativno spremljanje, saj dijaki tako aktivneje in odgovorneje pristopijo k delu. Pri takem načinu dela potrebujejo manj navodil in so bolj inovativni. To pa je pravzaprav tisto, kar želimo doseči.

5. Viri

Kodelja, Z., Šimenc, M. in Žagar, I. (19. 11. 2020). *Nekaj misli o izzivih in predlogih izvajanja kurikula v pogojih epidemije*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/izvajanje-kurikula-v-pogojih-epidemije>

Mohorič, A. in Babič, V. (2021). *Fizika 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V. in Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

Zavod Republike Slovenija za šolstvo (8. 4. 2021a). *Interdisciplinarni tematski sklop*. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/interdisciplinarni-tematski-sklop>

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (22. 1. 2021b). *Formativno spremljanje*. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2>

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Hudovernik je po izobrazbi univ. dipl. ing. fizike, ki je v šolstvu zaposlena deset let. Pred tem je bila zaposlena v industriji. Poučevala je na treh gimnazijah. Sedaj je zaposlena na Gimnaziji Kranj, kjer poučuje fiziko na nacionalnem programu in tudi na programu mednarodna matura. Vedno išče načine, kako dijakom približati naravoslovje, še posebej fiziko.

Praktično delo pri pouku kemije

Practical Work in Chemistry Lessons

Ajda Medvešek

OŠ Ivana Skvarče, Zagorje ob Savi
ajda.medvesek2@gmail.com

Povzetek

Kemija je temeljna naravoslovna in eksperimentalna veda. S poukom kemije pri učencih razvijamo kemijsko in s tem tudi naravoslovno pismenost. Pri predmetu je veliko možnosti za doseganje učnih ciljev s praktičnim delom, ki ga imajo učenci navadno zelo radi in so za tovrstno delo bolj motivirani. Pomembno je, da pouk kemije načrtujemo na izkustvenem in eksperimentalno-raziskovalnem pristopu. Pri pouku vključujemo tudi elemente sodelovalnega učenja.

Ključne besede: eksperimentalno delo, izkustveno učenje, kemija, kemijsko izobraževanje, praktično delo, sodelovalno učenje.

Abstract

Chemistry is a basic natural and experimental science discipline. In chemistry lessons we develop students' literacy in the field of chemistry and natural sciences. This school subject offers numerous possibilities for achieving learning goals through practical work, which is usually very popular with students. They show high level of motivation for his kind of work. It is of great importance that we plan chemistry lessons on experiential and experimental-exploratory approach. In classes we also include elements of collaborative learning. Key words: chemistry, chemistry educational, experiential learning, experimental work, collaborative learning, practical work.

Keywords: chemical education, chemistry, collaborative learning, experiential learning, experimental work, practical work.

1. Uvod

Kemija je temeljna naravoslovna in eksperimentalna veda, ki preučuje snovi, njihovo zgradbo, lastnosti in spremembe (Učni načrt, 2011). Pouk kemije je zasnovan na izkustvenem, eksperimentalnem in problemskem pristopu, kar prispeva k razumevanju delovanja naravoslovnih zakonitosti ter pozitivnemu odnosu do kemije in naravoslovja (prav tam). Pri pouku kemije je veliko možnosti za eksperimentalno in praktično delo, ki ga lahko razširimo in nadgradimo s terenskim delom, pa tudi za vpeljevanje sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učitelj mora učno uro strukturirati tako, da učenci pridobijo deklarativno in tudi proceduralno znanje, saj predmet vključuje veliko praktičnega dela (eksperimenti, opazovanje). V pouk kemije v največji meri vključujemo tudi elemente dveh v pedagoški praksi že uveljavljenih pristopov, in sicer izkustvenega ter sodelovalnega učenja.

2. Učni pristopi

Splošnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih za naravoslovne predmete v osnovni šoli, ni mogoče doseči, če pouk ne vključuje eksperimentalno-raziskovalnega dela, ki temelji na problemskem pristopu ter vključuje primere in probleme, ki so učencem blizu in se jih »dotikajo« (Skvarč 2014).

Učiteljeva glavna naloga je, da doseže, da vsebine iz učnega načrta postanejo del učenčeve izkušnje (Marentič Požarnik idr. 2019).

V vsakem izobraževanju prepogosto ob kopičenju (abstraktnih) pojmov in spoznanj pozabimo na moč in pomen, ki ga ima za kakovostno učenje neposredna izkušnja (Marentič Požarnik idr. 2019). Gre za uveljavljanje izkustvenega učenja v raznih oblikah: učenje med sprehodom po gozdni učni poti, na vajah v laboratoriju ali na terenu, med ekskurzijo, obiskom muzeja, učenje z igro vlog ali s simulacijo, učenje med študijsko prakso ali pripravništvom, učenje med pripravo in izvedbo gledališke predstave ali koncerta na šoli, med prostovoljnim delom z otroki s posebnimi potrebami ali med občasnimi zaposlitvami – v vseh teh primerih lahko govorimo o izkustvenem učenju v najširšem smislu (prav tam). Kolb (Marentič Požarnik idr., 2019) navaja: »Izkustveno učenje je vsako učenje, pri katerem je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo preučuje. To je v nasprotju z učencem, ki samo bere, sliši, govori ali piše o tej resničnosti, ampak nikoli med učnim procesom ne pride z njo v stik.« Hkrati pa opozarja, da učenje, ki temelji samo na vsakodnevnih oziroma življenjskih izkušnjah, ne vodi nujno in samo po sebi do zanesljivega in posplošljivega znanja (prav tam). Izkustveno učenje torej pomaga povezati živo izkušnjo z abstraktnim razmišljanjem ter spoznavno stran učenja s čustveno-socialno (Marentič Požarnik 2020).

John Dewey navaja, da je učenje dialektičen proces, v katerem se povezujejo izkušnje in pojmi, opazovanje in akcija (Dewey 1938/1997, str. 67–70, Marentič Požarnik idr., 2019). Pomembno je, da akcija ne sledi neposredno impulzu izkušnje, ampak vmes poseže faza opazovanja in analize okoliščin te izkušnje, povezava z znanjem, kaj se je dogajalo pred tem v podobnih okoliščinah, ter presoja, ki poveže opazovano z zapomnjenim in vse skupaj osmisli (prav tam). Impulz neposredne izkušnje predstavlja gibalno (abstraktnim) idejam, te ideje pa dajejo smer impulzom (Marentič Požarnik idr. 2019).

Kadar koli nekaj prej naučenega vpliva na trenutno učenje ali kadar reševanje prejšnjega problema vpliva na reševanje novega problema, se pojavi transfer (Mayer in Wittrock, 1996; Woolfolk, 2002). Da bi učenci sploh lahko naredili transfer, pa se morajo najprej učiti in razumeti (prav tam). Učenci bodo najverjetneje naredili transfer informacij v nove situacije, če bodo aktivno vključeni v učni proces. Spodbujati jih moramo k abstraktnemu razmišljanju, da bodo to znanje lahko uporabili pozneje (Woolfolk 2002).

M. Juriševič (2019) navaja, da se učenje dogaja v kontekstu, ki je lahko vezan na eno ali več vsebinskih področij. Učenčev prenos (transfer) znanja in spretnosti ne poteka spontano oz. samodejno; bolj kot se nov kontekst razlikuje od prvotnega učnega konteksta, težji je prenos znanja za vse učence. Učenčeva sposobnost prenosa znanja je namreč pomemben pokazatelj kakovosti učenja – njegove globine in prilagodljivosti (prav tam).

Pri razumevanju in povezovanju eksperimentalnih ugotovitev s teoretičnimi izhodišči so v pomoč računalniške animacije, ki omogočajo prikaze in predstave, kaj se ob eksperimentalnih

opazanjih, ki jih zaznavamo s čutili in spremljamo z meritvami (makroraven), dogaja na mikroskopski in submikroskopski (na ravni delcev) (Skvarč 2013).

O sodelovalnem učenju pa govorimo, kadar učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupni cilj (Marentič Požarnik 2003). Delo je organizirano tako, da vsak član doseže maksimalni učni učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo kar največ (prav tam). B. Marentič Požarnik (2003) navaja, da ima pri tem osrednje mesto interakcija v skupini.

Metoda sodelovalnega učenja je med najbolj evalviranimi alternativami tradicionalnemu poučevanju, ki so danes v uporabi (Slavin 2013). Sodelovalno učenje skoraj vedno izboljša afektivne cilje (prav tam). Učenci zelo radi delajo v skupinah, počutijo se uspešnejše in imajo radi predmete, ki se poučujejo na sodelovalen način. Imajo več prijateljev iz različnih etničnih skupin in bolje sprejemajo drugačne od sebe (Slavin 2013). Kar zadeva dosežke, pa so rezultati močno odvisni od tega, kako se sodelovalno učenje izvaja (prav tam). Slavin (2013) navaja, da na splošno lahko rečemo, da morata biti za učinkovito sodelovalno učenje prisotni dve sestavini: skupinski cilji in individualna odgovornost.

S skupinskim sodelovalnim delom pri eksperimentalnih dejavnostih dodatno prispevamo k osebni rasti učencev, saj jih navajamo na odgovornost do dela, medsebojno delitev dela, upoštevanje idej in mnenj drugih sošolcev (strpnost), na delitev zaslug za uspeh. Ob tem se urijo v komunikaciji, razvijajo vodstvene sposobnosti in vzgajajo za delo v raziskovalnih skupinah (Skvarč 2014).

V učnem načrtu za kemijo (2011) je zapisano, da je eksperimentalno delo temeljna učna metoda pouka kemija, ki jo kombiniramo z drugimi metodami aktivnega učenja in poučevanja. Pri pouku kemije ima dvojno vlogo: obravnava kemijske pojme na podlagi eksperimentalnih opazanj kot vira primarnih podatkov ali preverjanje teorij oziroma raziskovalnih hipotez (prav tam).

Z dobro načrtovanim in ustrezno izvedenim eksperimentalnim delom pri pouku naravoslovja lahko pri učencih dosegamo in spodbujamo (Skvarč 2013):

- lažje razumevanje in učenje naravoslovnih konceptov;
- osebna izkustva, ki pripomorejo k boljšemu zapomnjenju pojmov;
- pridobivanje občutka za naravoslovne pojave in poglobljanje razumevanja procesov v naravi;
- navajanje na opazovanje, obdelavo in predstavitev opazanj in podatkov;
- vrednotenje rezultatov, oblikovanje posplošitev in modelov;
- razvijanje spretnosti samostojnega načrtovanja in oblikovanja eksperimenta,
- pridobivanje izkušenj pri zasnovi in vodenju raziskave;
- razvijanje in spodbujanje raziskovalne kulture;
- učenje eksperimentalnih tehnik in metod;
- urjenje ročnih spretnosti, navajanje na sistematičnost in natančnost;
- navajanje na upoštevanje navodil in varnostnih ukrepov;
- razvijanje kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti;
- urjenje spretnosti komuniciranja in sodelovalnega dela;
- spodbujanje radovednosti in motivacije za naravoslovje.

Pouk, ki temelji na raziskovalno-eksperimentalnem pristopu, je procesno-ciljno usmerjen, s poudarkom na razvijanju miselnih procesov, kreativnega in kritičnega mišljenja (Bačnik in Skvarč 2011). Pri tem učenci prek raznolikih aktivnosti spoznavajo znanstveni način razmišljanja in delovanja ter izgrajujejo znanje, ki omogoča vedno večjo stopnjo samostojnosti in inovativnosti pri raziskovanju, predvsem v smislu zastavljanja lastnih raziskovalnih vprašanj ter načrtovanja in izvedbe raziskave oz. eksperimenta, ki lahko vodi do odgovorov na ta vprašanja (prav tam).

Sodobne smernice za poučevanje in učenje naravoslovja v zadnjem času poudarjajo pomen aktivnega pouka, pri katerem so aktivnosti učencev postavljene v središče učnega procesa (Ferk Savec 2014).

Učenci so v vlogi aktivnih reševalcev problemov in ob tem konstruirajo svoje lastno znanje ter hkrati prevzemajo odgovornost za svoje učenje (Bačnik in Skvarč 2011).

Pri praktičnem delu pri pouku kemije je poudarek na samostojnem eksperimentalnem delu učencev (manjše skupine, delo v paru, individualno delo), ki ga dopolnjujemo z demonstracijskimi poskusi, pri katerih pa imajo učenci prav tako pomembno in aktivno vlogo. Zelo je namreč pomembno, da v načrtovanje in pripravo poskusov čim bolj vključujemo tudi učenke in učence.

3. Dejavnosti pri praktičnem delu pouka kemije – kaj so pokazale naše izkušnje

V učnem načrtu za kemijo (2011) je posebej poudarjeno, da je treba metode in oblike dela pri pouku načrtovati tako, da imajo učenke in učenci priložnost pridobivati znanje prek praktičnega dela, torej z lastno izkušnjo in odkrivanjem. Načrtovanju, izbiri, izvedbi in evalvaciji namenimo veliko pozornosti, saj želimo slediti zapisanemu vodilu. Običajno smo osredinjeni na izvedbo praktičnega dela, a zavedati se je treba, da sta predpriprava in evalvacija ključna elementa pri praktičnem delu. Posledično to pomeni precejšen časovni zalogaj, saj je treba takšnim oblikam pouka nameniti več ur.

Izkušnje kažejo, da imajo učenci praktično delo radi in da so za tovrstno delo precej motivirani. Pri delu so vedno razdeljeni v manjše skupine. Pri praktičnem delu želimo, da so učenci pri delu čim bolj samostojni, da je usmerjenost pri uri prenesena z učitelja na učence. Skupine so oblikovane čim bolj heterogeno, saj se znotraj takšnih skupin lahko učenci učijo drug od drugega. Učenci, ki so po znanju šibkejši, imajo v sodelovanju s kompetentnejšimi učenci priložnost, da svoje znanje utrdijo, poglobijo, kompetentnejši učenci pa razvijajo različne socialne spretnosti in hkrati ob razlagi določenih ugotovitev poglobljajo razumevanje učne snovi. Učenci si v skupinah razdelijo vloge (npr. skrb za pripravo pripomočkov, risanje skice, merjenje, odčitavanje rezultatov, zapis podatkov, ugotovitev, vodenje skupine, poročanje ...). Poudarimo, da bo skupina dosegla svoje cilje, le če bodo pri nalogi vsi sodelovali in če bo vsak posameznik prispeval k izvedbi naloge. Na tak način želimo aktivirati in vključiti vse učence, da sodelujejo in prispevajo k skupnemu cilju. Vlogo učitelja vidimo predvsem v funkciji moderiranja učne izkušnje in strukturiranju učnega okolja.

Eksperimentalno delo mora biti didaktično zasnovano, zato moramo biti pri izbiri poskusa in pripravi delovnega lista pozorni, da učenci ne sledijo le natančnemu poteku dela v slogu »kuhinjskih receptov«, ampak morajo biti ob izvedbi miselno aktivni. Učence moramo naučiti

načrtovati poskuse, oblikovati ustrezne napovedi/hipoteze, vključevati odvisno in neodvisno spremenljivko, vrednotiti rezultate, kako jih prikazati v ustni in pisni obliki, ter jih spodbuditi k prepoznavanju in postavljanju problemskih pa tudi raziskovalnih vprašanj.

Pred izvajanjem eksperimentalnega dela preverimo učenčevo predznanje, in sicer ustno, pisno ali prek uporabe izbrane aplikacije. Pogovorimo se o morebitnih nejasnostih, skušamo priklicati že usvojeno znanje in diskutiramo.

Za učenke in učence vedno pripravimo delovne liste, ki so oblikovani tako, da jih vodijo skozi proces učne ure. Na delovnih listih so zapisane posamezne etape praktičnega dela. Naslov poskusa/delavnice oblikujemo tako, da je za učence čim bolj privlačen, da vzbudi njihovo zanimanje. V njem se včasih skriva kakšen namig ali ključna beseda (npr. Z znanjem kemije napihni balon. Kako lahko razlikuješ maslo od margarine? Zakaj tonik oddaja čudovito modro svetlobo pod UV-svetilko?). Pod naslovom zapišemo namen oz. cilj dejavnosti – kaj je njegovo bistvo. Od zahtevnosti poskusa in posameznika je odvisno, v kakšni meri so učenci vodeni. Rezultate poskusa je treba povezati s teoretičnimi dejstvi. V preglednici so navedeni pripomočki in laboratorijski pribor. Učenci pred izvedbo preverijo, ali imajo na pladnjih vse, kar potrebujejo za dani poskus. S tem utrjujejo tudi naravoslovno terminologijo.

Preden začnemo izvajanje vaj, se učenke in učenci seznanijo z varnim eksperimentiranjem, usposabljanjem za varno ravnanje s snovmi, upoštevanjem varnostnih predpisov, s poznavanjem znakov za nevarne snovi (piktogramov), stavkov za nevarnosti in previdnostnih stavkov, z uporabo varne opreme in prve pomoči. Oblikujejo plakat s piktogrami, ki jih razvrstijo na podlagi meril. Za učenke in učence smo pripravili kocke, na katerih so prilepljeni znaki za nevarne snovi. Eden izmed učencev vrže kocko, pogleda, na katerem polju se je ustavila, in na glas pove pomen piktograma. Sošolci z gibanjem ponazorijo način reagiranja za določen piktogram. Spodbujamo jih, da je prepoznavanje vedno hitrejše in reagiranje avtomatizirano. S pomočjo uporabe IKT izdelajo zloženko Varno delo v kemijskem laboratoriju. Plakati Označevanje nevarnih snovi in pravila v šolskem laboratoriju so vedno obešeni na vidnem mestu v učilnici. Na spletu si pogledamo poučen risani film glavnega junaka Napa, ki raziskuje kemijsko varnost. Njihovo znanje preverimo tudi s pomočjo uporabe različnih aplikacij (npr. Kahoot, Quizziz, Forms, interaktivne vaje ...). Nujno je, da učenec pri izvajanju eksperimenta upošteva varnost pri delu, skrbi za varnost sebe in drugih ter ima urejen delovni pult.

Učenci dobijo jasna in enoznačna navodila, kako bo delo potekalo. Potek dela je na delovnem listu zapisan jasno, kratko, brez tujk. Pred izvedbo poskusa morajo učenci natančno prebrati navodila in pojasniti, kako bodo poskus izvedli. Pogosto morajo narisati skico, ki prikazuje, kako bodo poskus izvedli. Poleg risbe označijo in zapišejo tudi laboratorijske pripomočke ter oštevilčijo posamezne korake izvajanja poskusa. Razložijo, kako bodo poskus izvedli in kako so si razdelili vloge. Včasih naloga zahteva, da narišejo tudi svoja predvidevanja, preden poskus sploh izvedejo, s čimer jih spodbujamo k razmišljanju, ustvarjanju in k aktivnemu sodelovanju. Pogovorimo se o morebitnih nejasnostih, na kaj morajo biti še posebej pozorni, kdaj npr. pokličejo učiteljico, da pride k njihovi skupini ... Zelo pomembno je, da zna učenec svoja opažanja dobro opisati, razložiti in zapisati. Učence učimo, da opažanja ne vključujejo samo tistega, kar vidimo, ampak je treba znati sistematično opazovati in ob tem razmišljati. Učenci imajo s tem pogosto težave pri ustnem izražanju in tudi pri pisnem zapisovanju. Opozorimo jih, da morajo biti pri zapisovanju opažanj natančni. Ko

poskus izvedejo, jim je potek razumljiv, a ob pomanjkljivih zapiskih jim lahko to pozneje povzroča težave pri učenju.

Pomembno je, da si vzamemo dovolj časa in smo pozorni na to, kako jim praktično delo predstavimo in jih postopoma navajamo na ustrezno naravoslovno terminologijo. Dobljene meritve in podatke zapišejo v obliki preglednic ali grafov ter oblikujejo sklepe. Učenci morajo povezati teoretično in eksperimentalno znanje. Kritično ocenijo rezultate, opozorijo na morebitne napake, iščejo vzroke zanje, predlagajo izboljšave ... Učiteljica, ki aktivno vodi razgovor, poveže izkušnje s teorijo oz. primeri iz vsakdanjega življenja. Naloge in vprašanja, ki sledijo, so različnih tipov in taksonomskih stopenj. Namenjene so utrjevanju, povzemanju eksperimentalnega dela, preverjanju razumevanja usvojenega znanja, lahko so avtentične, vključujejo tudi branje tabel, slik, grafov, zahtevajo sklepanje na osnovi podatkov ... Naloge na delovnih listih morajo biti napisane tako, da imajo učenci dovolj prostora za zapiske. Poleg omenjenih nalog na delovnem listu lahko za učence pripravimo tudi različne tipe nalog v elektronski obliki z uporabo različnih aplikacij. Naloge lahko npr. vključujejo prikaze in predstave na mikroskopski oz. submikroskopski ravni delcev, ogled zahtevnejšega poskusa, primere iz življenja, modele ... Vizualizacijska sredstva so namreč v pomoč pri razumevanju abstraktnih pojmov ter še povežejo teoretične in eksperimentalne izkušnje.

Veliko pozornost namenimo ravnanju z odpadki in vključevanju principov zelene kemije. Poskuse premišljeno izvajamo na način, da porabimo manj kemikalij in snovi ter smiselno uporabimo laboratorijski pribor.

Z učenci radi razpravljamo o nalogah. Radi imajo izzive, ki jim jih postavljamo, saj s tem spodbujamo njihovo razmišljanje in osmislijo izkušnje. Učitelj mora vedno stremeti k dobri povratni informaciji, saj je pomembna za nadaljnje načrtovanje pedagoških ur. Delno evalvacijo vodimo sproti, saj nam je v veliko pomoč pri načrtovanju prihodnjih izkušenj.

Zahtevnejše eksperimente izvede učitelj. Demonstracijski eksperimenti imajo za učence veljavo, če jim pripravimo ustrezne delovne liste. Na tak način učenec natančneje sledi poskusu, reši naloge in sodeluje v razpravah.

Poskuse, ki so nevarni, dolgotrajni ali za katere na šoli nimamo kemikalij, si pogledamo prek posnetkov na medmrežju. Posnetek lahko pripravimo tako, da vključimo različne naloge.

Korona nam je v marsičem prekrizala načrte; učitelji kemije smo morali biti, še posebej zaradi praktičnega dela, iznajdljivi in fleksibilni.

Tako smo se učitelji kemije lahko učili in urili v izvajanju in snemanju poskusov. Ugotovili smo, da je potrebnih veliko priprav in časa, da izberemo ustrezen poskus, pripravimo pripomočke in kemikalije, izvedemo poskus, oblikujemo besedilo in vse skupaj zmontiramo v končni nekajminutni izdelek. Primerjali smo lahko, kako so učenci spremljali poskus prek videoposnetka doma in kako, ko je bil poskus izveden v šoli. Dragoceni filmi so lahko še vedno uporabni, če želimo obnoviti učno snov ali si počasi pogledati poskus, saj ta lahko dejansko hitro poteče.

Učenci so izbrane poskuse lahko izvajali tudi doma in pošiljali fotografije, predstavitev v PowerPointu ali filme. Pri tem so bili zelo spretni in ustvarjalni.

Po prihodu nazaj v šolo je pouk potekal v matičnih učilnicah. Upoštevati je bilo treba tudi priporočila NIJZ in šole. Iskali smo primeren prostor, v katerem bi lahko izvajali poskuse na

prostem, v okolici šole. Za primeren prostor sta se izkazali terasa in velika garaža, kamor smo prinesli mize, pripomočke in kemikalije. Predpriprava takšne oblike dela zahteva veliko časa in premišljeno rabo pripomočkov, a izkazalo se je, da ima tudi improvizirana učilnica kemije na prostem lahko svoj »čar«. Za učence, ki jih kemija zanima, smo pripravili sobotne in popoldanske delavnice. V pouk smo vključili tudi terensko delo.

Izziv nam je priprava različnih dejavnosti, ki jih lahko učenci tudi pri kemiji izvajajo na prostem.

4. Zaključek

Učiteljevo poklicno delo je kompleksno, polno dilem, razmišljanja in iskanja alternativnih možnosti: kako razložiti učno vsebino, da jo bodo učenci bolj razumeli, kako prilagoditi učno uro učno zmožnejšim učencem, katere naloge pripraviti učencem z učnimi težavami, na kak način motivirati za učno delo učence, ki jih obravnavana vsebine ne zanima, itn. (Vogrinc 2014).

Priprava takšnih dejavnosti od učitelja zahteva veliko znanja, novega učenja in priprav, a vendarle naše dozrajšnje izkušnje kažejo, da imajo učenci eksperimentalno obliko dela radi, se med seboj pozitivno povezujejo, bolj so pripravljeni svoje izkušnje in znanje deliti z drugimi. Njihova aktivna vloga in konkretne izkušnje jim pomagajo, da dosežejo boljše razumevanje predpisanih učnih vsebin in so aktivni oblikovalci svojega znanja.

Ne glede na to, da je načrtovanje takšnega učnega procesa za učitelja veliko zamudnejše, pa vsekakor to prispeva k uresničevanju učnih in vzgojnih ciljev šole.

S takšno obliko pouka pri predmetu kemije pomembno razvijamo kemijsko in s tem naravoslovno pismenost učencev, ki se kaže v čim boljšem razumevanju in razlaganju naravoslovnih pojmov in pojavov, postavljanju naravoslovno-znanstvenih vprašanj in interpretaciji razumevanja znanja.

5. Literatura

Bačnik A. in Skvarč M (2011). Raziskovalno eksperimentalno učenje kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov. *Vzgoja in izobraževanje, 2011-12 (6/1)*, str. 12-18.

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-UFLHOQJU/5550b418-c409-4e78-8b84-19ae7708ef5c/PDF>

Ferk Savec V. (2014). Aktivni pouk naravoslovja: primeri pristopov *PARSEL, PROFILES in VAUK*. V Devetak I. in Metljak M. (ur.) *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli* (str. 45-56). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Jurišević M. (2019). *Top 20 Principles From Psychology for PreK-12 Creative, Talented, and Gifted Students' Teaching and Learning*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

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

Marentič Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marentič Požarnik, B., Šarić M. in Šteh B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Program osnovna šola. Učni načrt. Kemija (2011).

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_kemija.pdf

Slavin E. R. (2013). Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? V Dumont H., Istance D. in Benavides F. (ur.), *O naravi učenja* (str. 147–160). <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>

Skvarč, M. (2014). Ključni poudarki pri eksperimentalnem delu v osnovni šoli. V Moravec B. (ur.), *Aktivne metode in oblike dela pri naravoslovju* (str. 52–59). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vogrinc J. (2013). Akcijsko raziskovanje kot temeljni raziskovalni pristop v okviru projekta PROFILEC. V Devetak I. in Metljak M. (ur.) *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli* (str. 87-95). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorice

Ajda Medvešek ima naziv svetovalka, je profesorica kemije in biologije na OŠ Ivana Skvarče v Zagorju ob Savi. Poučuje kemijo, naravoslovje ter izbirna predmeta poskusi v kemiji in kemija v življenju.

Fizika v adventu – primer konceptualnega učenja pri predmetu fizika na gimnaziji

Physics in Advent - an Example of Conceptual Learning in the High School Physics

Kristina Leskovar

Gimnazija Franceta Prešerna
kristina.leskovar@gfp.si

Povzetek

Splet nam ponuja veliko število zanimivih, navdušujočih in včasih neverjetnih fizikalnih (in tudi drugih) poskusov, ki pritegnejo našo pozornost. Problem, ki se pojavi pri vseh videnih poskusih je, da velikokrat ne delujejo, kot prikazuje splet. Z dogodkom Fizika v adventu, ki smo ga organizirali v šolskem letu 2021/2022 na Gimnaziji Franceta Prešerna v Kranju smo želeli pri dijakih, ki so si izbrali fiziko kot izbirni predmet v tretjem letniku splošne gimnazije, spodbuditi konceptualno učenje. Glavni namen dogodka je bil, da dijaki kritično presodijo, kateri videni poskusi so izvedljivi tudi brez trikov, ki jih kamera lahko skrije. Dijaki so morali na spletu najti njim zanimiv poskus in ga praktično ponoviti še sami. Preveriti so morali če razumejo fizikalne koncepte poskusa in napisati kratko fizikalno razlago. Na koncu so izbrani poskus ter razlago tudi predstavili na stojnici Fizika v adventu. Izzivi in rešitve, ki so jih srečali in spoznali dijaki, so opisani v članku. Glavni cilj je bil, da dijaki znajo kritično gledati fizikalne poskuse, ki jih ponuja splet. V zaključku so povzeti komentarji podani na podlagi vprašalnika za sodelujoče dijake in hkrati utemeljitev kako lahko ure izbirnega predmeta dobro unovčiti ter dijakom podati uporabne informacije na drugače način; praktičen.

Ključne besede: eksperimentalno delo, fizika, fizika v adventu, konceptualno učenje, stojnice z eksperimenti.

Abstract

The Internet offers us a large number of interesting, exciting and sometimes incredible physics (and other) experiments that attract our attention. The problem that appears with all the attempts seen is that they often do not work, as shown on the web. With the Physics in Advent event, which we organized in the 2021/2022 school year at the France Prešern High School in Kranj, we wanted to encourage conceptual learning among students who chose physics as an elective subject in the third year of general high school. The main purpose of the event was for students to critically judge which of the seen experiments are feasible even without the tricks that the camera can hide. The students had to find an interesting experiment online and practically repeat it themselves. They had to check if they understood the physical concepts of the experiment and write a short physical explanation. At the end, the selected experiment and explanation were also present at the Physics in Advent stand. The challenges and solutions that the students encountered and learned are described in the article. The main goal was for students to be able to look critically at physics experiments offered on the Internet. In the conclusion, the summarized comments are given on the basis of the questionnaire for the participating students and at the same time the justification of how the hours of the elective subject can be put to good use and the students can be given useful information in a different way; practical.

Keywords: conceptual learning, experimental work, physics, Physics in advent, stalls with experiments.

1. Uvod

Nemalokrat se na spletišču srečamo s fizikalnimi (in drugimi) poskusi, ki pritegnejo našo pozornost. Najpogosteje se srečamo s poskusi na portalu Youtube, Arnes Video, Facebook in še drugih družbenih medijih. Poskusi so zanimivi in nas velikokrat navdušijo. Sprašujemo se, če so pristni in ali jih tudi sami lahko ponovimo. Radovednost in dvom dijakov pri pouku glede pristnosti in resničnosti teh spletnih poskusov me je pripeljala do ideje, da z dijaki 3. letnika, ki imajo izbirni predmet fizika že v tretjem letniku splošnega gimnazijskega programa izpeljemo dogodek »Fizika v adventu«.

Idejo sem razvijala že nekaj let, v šolskem letu 2021/2022, pa smo na pobudo dijakov dogodek tudi realizirali. Na spletu se od leta 2011, vsak december odvija dogodek imenovan Physics in Advent, katerega glavni razvijalec je univerza Georg-August-Universität Göttingen (Physics in Advent, 2022). Physics in Advent je poseben spletni adventni koledar, kjer vsak dan v adventnem času predstavijo fizikalni eksperiment oz. fizikalni problem. Predstavitev je v obliki videa, na katerega lahko prijavljeni udeleženci odgovarjajo. Udeleženci so vabljeni, da poskuse izvedejo tudi sami. Poskusi temeljijo na pripomočkih, ki so lahko dostopni. Na podlagi njihovih izidov odgovarjajo na vprašanja. Naslednji dan »Božiček« oz. njegova pomočnica predstavi rezultat poskusa in pravilne odgovore. S pomočjo izvedenega poskusa udeleženci pridejo do pravilnega rezultata oz. s pomočjo eksperimentiranja raziskujejo fizikalne zakonitosti (konceptualno učenje).

Zadnja tri desetletjih številni raziskovalci na področju izobraževanja iščejo nove metode s ciljem izboljšati izobraževalni proces (Thacker, 2003; Gerlič, 2006). Ena od metod, ki naj bi po raziskavah izboljšala usvojeno znanje dijakov je konceptualno učenje (Ulen idr., 2014). Konceptualno učenje sem želela preizkusiti z idejo o izvajanju poskusov, ki jih dijaki sami poiščejo, pripravijo, izvedejo, raziščejo fizikalne zakonitosti poskusa in predstavijo ostalim dijakom. Kombinirani raziskovalni pristopi, ki združujejo kvalitativne in kvantitativne metode raziskovanja pa prinašajo temeljitejše rezultate kot uporaba zgolj enega pristopa (Košmerl, 2021).

2. Priprava in izvedba dogodka

2.1 Priprave na dogodek Fizika v Adventu

Priprave na dogodek Fizika v adventu so se pričele že kmalu po začetku šolskega leta 2021/2022. Z dijaki smo začeli načrtovati izvedbo naše različice »Fizike v adventu« v začetku novembra 2021. Dogovorili smo se na kakšen način si bodo izbrali fizikalne poskuse. Določili smo časovni okvir izbora poskusa, priprave lastne različice poskusa, opisa izvedbe ter navodil za obiskovalce stojnice. Prav tako so se dijaki seznanili s standardi, ki so jih morali pri predstavitvi doseči.

Nekaj dni pred začetkom decembra 2021 smo postavili stojnico, kjer so bili v fizikalni eksperimenti kasneje predstavljeni. Končen izgled stojnice Fizika v adventu je prikazana na sliki 1. Sama priprava stojnice je trajala kar nekaj dni. Po pouku so dijaki izbrali primeren prostor, izbrali okrasitev, pripravili napise ob stojnici ter pripravili obvestilo za šolski radio, kjer so ostalim dijakom šole pojasnili pomen stojnice. Dijakom je pri sami pripravi stojnice pomagala laborantka za fiziko.

Slika 1

Stojnica dogodka Fizika v adventu



Stojnica dogodka Fizika v adventu, ki smo jo pripravili skupaj z dijaki Gimnazije Franceta Prešerna, ki so si v 3. letniku izbrali fiziko kot izbirni predmet.

2.2 Izvedba dogodka Fizika v adventu

Vsak dijak, mi je vsaj pet dni pred izvedbo moral prikazati svoj poskus, da sva preverila pravilnost izvedbe ter izbor pripomočkov. Na dan poskusa je moral dijak pred poukom pripraviti poskus na stojnici.

Glavni namen izvedbe dogodka je bil usvojeno znanje fizike, ki ga vsebuje izbrani poskus. Dijaki so s pomočjo konceptualnega učenja spoznali nove fizikalne zakonitosti. Tekom preverjanj pri dijakih sem ugotovila, da ne potrebujejo dodatnih razlag. Svoje poskuse so zelo dobro spoznali. Dijaki so suvereno odgovarjali tudi na težja vprašanja, ki se niso neposredno nanašala na njihov poskus, a so vsebovala koncepte njihovega poskusa. Odgovornost, ki so jo imeli so jemali zelo resno. Prav vsi so se dobro pripravili. Del poskusa je bil tudi opis same izvedbe in kratka razlaga, ki je prikazana na sliki 2. Ta razlaga in kratko vprašanje sta bila namenjena dijakom in profesorjem, ki so se ustavili na stojnici in preizkušali njihove poskuse.

Slika 2

List ob poskusi na stojnici



Na listu, ki je stal poleg poskusa na stojnici je moral biti naveden Naslov poskusa, njegov opis in kratko vprašanje, ki se nanaša na končni rezultat poskusa. Nekateri dijaki so poleg zahtevanega dodali tudi pravilen odgovor, ki se je v posameznih primerih pojavil v obliki videa. Razlago oziroma pravilen poskus so si dijaki ogledali s pomočjo tako imenovane QR kode.

Najbolj obiskani in preizkušani eksperimenti so bili: Ročni elektroskop, Coca Cola v vodi, Lij s pink ponk žogico, ki so prikazani na sliki 3. Veliko zanimanja so pritegnili tudi Poprov poskus, Plavajoča šivanka in Vlečenje niti, ki so prikazani na sliki 4.

Slika 3

Ročni elektroskop, Coca Cola v vodi in Lij s pink ponk žogico



Dijaki so se najpogosteje ustavili na stojnici, ko so bili predstavljeni eksperimenti Domači elektroskop. Pritegnili sta jih tudi pločevinki z njim priljubljeno pijačo. Z dvema različicama so preverjali katera bolj potone. Prav tako so namenili veliko časa poskusu, kjer so nalivali vodo v lij, ki je bil zamašen s pink ponk žogico.

Slika 4

Poprov poskus, plavajoča šivanka in vlečenje niti



Preizkus površinske napetosti s pomočjo popra na vodni gladini in namiljenega zobtrebca je bil zelo prepričljiv. Preizkušanje spretnosti pri postavitvi igle na vodno gladino je prerasel v tekmovanje med posamezniki. Vlečenje lista pod različno postavljenima kolutoma niti pa je bil za mnoge poskus, ki mu niso verjeli ob prvi izvedbi.

Tekom dneva, ko je dijak predstavljal svoj eksperiment, je večkrat prišel do stojnice, pokazal poskus, odgovoril na vprašanja in po potrebi popravil ali ponovno pripravil poskus. Po koncu pouka pa svoj poskus pospravil s stojnice.

Po končanem dogodku in po zasluženih počitnicah ob praznikih smo z dijaki izvedli še evalvacijo dogodka. Odgovorili so na nekaj vprašanj, ki sem jih postavila v obliki kratkega vprašalnika. Če na kratko povzamem njihove odgovore lahko zapišem, da so se vsi strinjali, da je dogodek zelo dobro uspel. Tukaj se pridružujem njihovem mnenju in potrdim, da je bil dogodek uspešen. Hkrati so/smo našli kar nekaj možnosti za izboljšave. Dijaki so pri odgovorih na vprašanja poudarili, da so se naučili novih fizikalnih zakonitosti in da jim je všeč način učenja s katerim so se srečali pri dogodku »Fizika v adventu«. Nekaj dijakov je izpostavilo, da jim je bilo všeč, da so poskuse lahko predstavili svojim vrstnikom. Dijaki so spoznali, da so eksperimenti na videu včasih videti preprosto, v praksi pa zelo težko izvedljivi. Prav tako so bili zadovoljni z izbranim terminom (december), saj je bilo vse v prazničnem vzdušju, lepo okrašeno in je privabilo veliko število ostalih dijakov.

3. Zaključek

Z izvedbo dogodka smo zelo zadovoljni. Pri dijakih smo spodbudili kritično mišljenje. Spoznali so, da splet lahko rezultate poskusov priredi oz. niso zanesljivi. Dijaki sedaj vedo, da je smiselno vedno preveriti več virov in se prepričati o pristnosti prikazanega. Proces izbire, izvedbe in razlaganja izbranega poskusa lahko uvrstimo med konceptualno učenje, saj so dijaki sami s poskušanjem in raziskovanjem prišli do pravih ugotovitev.

Ideja je, da dogodek v decembru na naši šoli ohranimo tudi v prihodnjih letih in ga razširimo. Želimo, da bo sodelovalo čim več dijakov. Z manjšimi spremembami pa bomo poskrbeli, da bo dogodek še bolj zanimiv.

4. Viri

Physics in Advent (19. 8. 2022). <https://www.physics-in-advent.org/>

Gerlič, I. 2006. Konceptualno učenje in interaktivna učna gradiva. Organizacija. 2006, 39, 472-474.

Košmerl, T. 2021. Kombinirani raziskovalni pristopi kot način združevanja kvalitativnih in kvantitativnih metod. Sodobna pedagogika. 2021, 72, 88-107.

Thacker, B. A. 2003. Recent advances in classroom physics. Rep. Prog. Phys. 2003, 66, 1833–1864.

Ulen S., Slavinec M., Gerlič I., 2014. Konceptualni pouk fizike v srednji šoli. ANALI PAZU, 1, 6-17.

Kratka predstavitev avtorja

Kristina Leskovar je zaposlena kot profesorica fizike na Gimnaziji Franceta Prešerna v Kranju od leta 2019. Po izobrazbi doktorica fizike. Na gimnaziji je trenutno vključena v tim za Dvig digitalnih kompetenc, je članica tima ROID (računalnikarji-organizatorji informacijskih dejavnosti) in ena od šestih članic v projektu School #21.

Uporaba računalniške simulacije pri pouku biologije – dedovanje lastnosti pri morskih prašičkih

The Use of Computer Simulation in Biology Lessons – Inheritance of Traits in Guinea Pigs

Polona Gros Remec

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
polona.gros@gimb.org

Povzetek

Računalniške simulacije omogočajo dijakom, da na zanimiv način preverijo in utrdijo svoje znanje, pri čemer je cilj tudi, da so dijaki pri delu čim samostojnejši. Dedovanje je poglavje, ki dijake zelo zanima, vendar tega ne moremo izvesti pri urah z živimi organizmi, saj bi na rezultate predolgo čakali. V članku je predstavljena simulacija, s katero dijaki poskušajo v čim manj korakih dobiti morskega prašička z določeno lastnostjo. Dijaki postopno preizkusijo svoje znanje od proučevanja dedovanja ene lastnosti naenkrat do proučevanja dedovanja treh lastnosti hkrati. Simulacija predstavlja situacijo iz resničnega sveta. Dijaki morajo izbrati starševske osebke z lastnostmi, s katerimi bodo čim prej prišli do potomca z zeleno lastnostjo. Izbira spolnih celic je naključna, zato dijaki ne dobijo potomca z zeleno lastnostjo vedno v prvem koraku in morajo križanje ponoviti.

Ključne besede: biologija, dedovanje, genetika, morski prašički, računalniška simulacija.

Abstract

Computer simulations allow students to check and fortify their knowledge. The additional goal is the independent work of students. Inheritance is a chapter in which students show a lot of interest, but we cannot perform it with live organisms, because it would take too much time. In this article, a simulation in which students try to get a guinea pig with a desired trait is presented. Students gradually test their knowledge, from inheritance of one trait at a time, to inheritance of three traits at a time. The simulation presents a real life situation. Students choose parental organisms with traits that will get them the progeny with a desired trait. In addition, the gametes are chosen randomly, so students do not always get an offspring with a desired trait the first time, so they have to repeat the crossing.

Keywords: Biology, computer simulation, genetics, guinea pigs, inheritance.

1. Uvod

Uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij je v vsakdanjem življenju vedno bolj razširjena, zato je smiselno, da jih vključimo v učni proces, in sicer tako v redni pouk kot tudi v laboratorijske vaje pri biologiji. Pri nekaterih poglavjih pri pouku biologije si dijaki procese težje predstavljajo, saj so, če bi poskus izvajali v živo, procesi predolgi in dijaki izgubijo zanimanje ali celo pozabijo, kaj so naredili ali pa proces poteka na molekularnem nivoju in ga dijaki niti z mikroskopom ne morejo opazovati (npr. delovanje encimov restriksijskih endonukleaz na DNA).

Svoje znanje lahko dijaki utrdijo tudi s simulacijami, ki jih lahko uporabimo v razredu ali pri delu na daljavo. "Pri računalniški simulaciji z računalniškim programom predstavimo situacijo iz resničnega sveta." ("Računalniška simulacija", 2017) Pomembno pa je, da učitelji delo osmislijo, sicer lahko dijaki le odigrajo "igrice" s pomočjo poskusov in napak, ne da bi pri tem uporabili svoje znanje. Preden se odločimo za uporabo simulacije pri pouku, moramo preveriti, ali simulacija predstavlja situacijo iz resničnega življenja ali je zavajajoča in ali je prosto dostopna. Če so v simulaciji napisana navodila za uporabo in terminologija (definicije), je treba predhodno preveriti njihovo pravilnost in na morebitne strokovne napake opozoriti dijake.

Pred vsakokratno uporabo simulacije je treba tudi preveriti, da je simulacija še vedno dostopna. Včasih se namreč zgodi, da jo ponudnik umakne s spleta ali pa računalniška programska oprema, potrebna za izvajanje simulacije, ni več dostopna. To se je npr. zgodilo s predvajalnikom Adobe Flash Player, ki so ga ukinili, zato je veliko simulacij prenehalo delovati. Če simulacijo uporabljamo v šoli, je treba, tako kot pred vsako novo laboratorijsko vajo, nujno preveriti, če in kako simulacija deluje na šolskih računalnikih / tablicah, ki jih bodo dijaki uporabljali. Učitelj mora biti s simulacijo seznanjen, da lahko v primeru težav usmerja dijake.

Na spletu lahko najdemo več simulacij iz dedovanja, v tem prispevku je obravnavana uporaba ene od le-teh (Genetic Shuffle) pri uri biologije. Učna enota pri pouku biologije, ki jo predpisuje Učni načrt za biologijo v programu splošna gimnazija (Vilhar, Zupančič, Vičar, Sojar in Devetak, 2008) je tudi »Geni in dedovanje«. V okviru omenjene učne enote dijaki pri pouku spoznavajo osnovne vrste dedovanja, jih znajo razložiti na primerih in iz genotipov organizmov znajo predvideti fenotipe in iz fenotipov genotipe.

"Genotip je skupek vseh podedovanih genov organizma. Ker teh ni malo, običajno ne zapisujemo celotnega genotipa, ampak samo alel enega ali nekaj genov, ki nas zanimajo. Fenotip so vse lastnosti organizma, ki se razvijejo na podlagi genotipa in vplivov iz okolja." (Tomažič, Zidar, Dolenc Koče in Ambrožič Avguštin, 2020, str. 158) "Istovrstni geni nimajo vedno enakega nukleotidnega zaporedja. Takšne različne oblike ali različice istega gena imenujemo aleli." (Tomažič idr., 2020, str. 154)

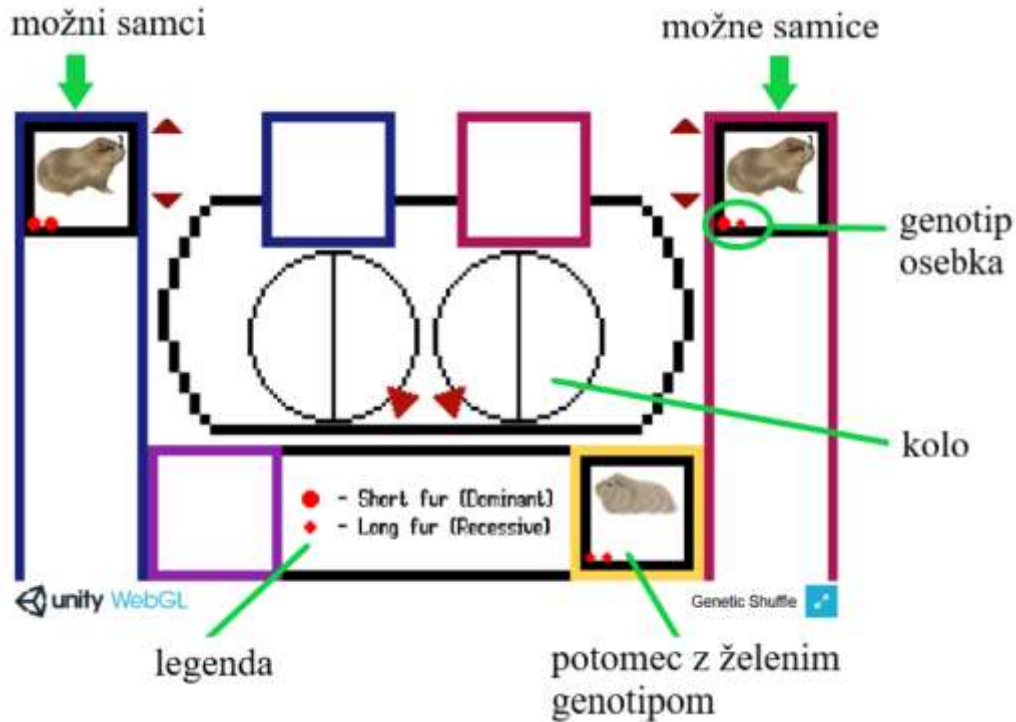
2. Uporaba simulacije

S tem spletnim orodjem dijaki simulirajo umetno selekcijo in hkrati ponovijo znanje genetike. Na vsakem nivoju je treba dobiti potomca morskega prašička z določeno lastnostjo. Genotip morskih prašičkov, s katerimi začnemo, je naključen, a tak, da lahko s križanjem vedno dobimo potomca z zelenim genotipom. Tako ni nujno, da bodo vsi dijaki pričeli z istim parom morskih prašičkov.

Na začetku sta na voljo samec in samica morskega prašička z določenim genotipom (glej Sliko 1). Genotip osebk (katero kombinacijo alelov ima) je predstavljen s simboli pod sliko morskega prašička, v legendi na spodnji strani slike pa je napisano, kaj ti simboli pomenijo. Dijaki lahko iz simbolov v legendi ugotovijo, kateri alel je dominanten in kateri je recesiven oz. ali gre za intermediarno dedovanje. Morski prašički so diploidni organizmi (Makino, 1948). "Vsak diploidni organizem ima dva istovrstna gena...". (Tomažič idr., 2020, str. 198) Pod slikama vsakega morskega prašička sta za vsako lastnost narisana dva simbola, ki predstavljata alela za določeno lastnost, simbola pa sta lahko enaka ali različna.

Slika 1

Uvodni zasloni posnetek programa



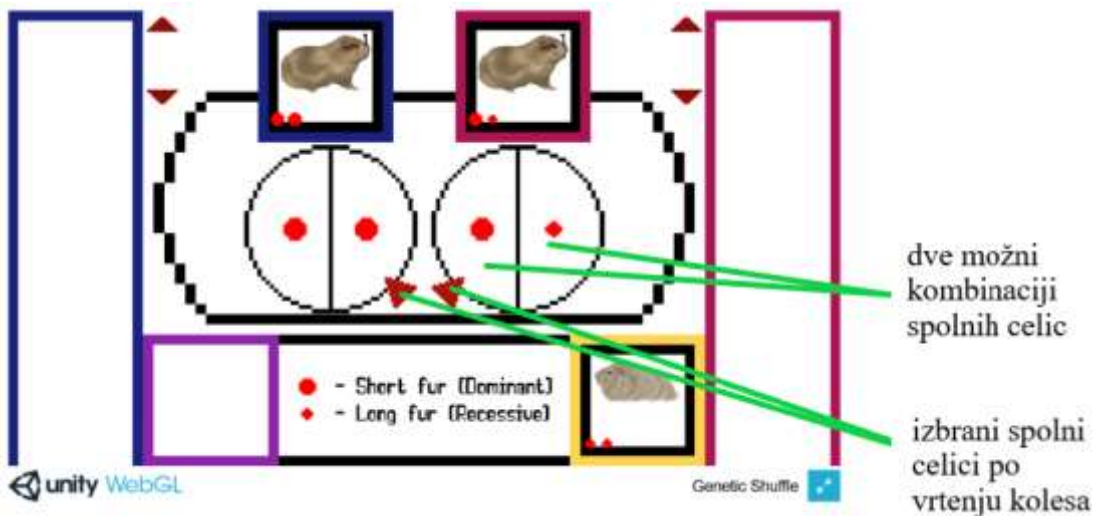
Genetic Shuffle (b. d.), geneticshuffle.github.io

Na Sliki 1 so predstavljeni osnovni elementi začetnega zaslona simulacije.

Po izbiri samca in samice (Slika 2) se v kolesu izrišejo spolne celice z vsemi možnimi kombinacijami alelov. Vsaka spolna celica nosi en zapis za posamezno lastnost, ki je predstavljena z določenim simbolom.

Slika 2

Monohibridno križanje



Genetic Shuffle (b. d.), geneticshuffle.github.io

Na Sliki 2 je predstavljen primer uporabe simulacije za monohibridno križanje po izbiri samca in samice. V kolesu so označene možne kombinacije spolnih celic samca in samice. Z rdečim trikotnikom sta označeni spolni celici z aleloma, ki ju bo imel potomec.

Vrtenje kolesa z možnimi spolnimi celicami sprožimo s klikom na tipko Enter. Vrtenje ponazarja naključno izbiranje spolnih celic z določenimi lastnostmi. V tej simulaciji imajo vse spolne celice enako možnost, da bodo izbrane oz. da bodo prispevale k nastanku potomca. Izbrani spolni celici (ena od samice, druga od samca) sta označeni z rdečima trikotnikoma.

Zaradi različnih genotipov staršev in naključne izbire spolnih celic, število korakov, s katerimi bodo dijaki prišli do potomca z zelenimi lastnostmi, ni vedno enako. Nekateri dijaki morajo za enak rezultat večkrat zavrteti kolo ali celo večkrat menjati morske prašičke, ki se pariyo, da na istem nivoju pridejo do zelenega rezultata.

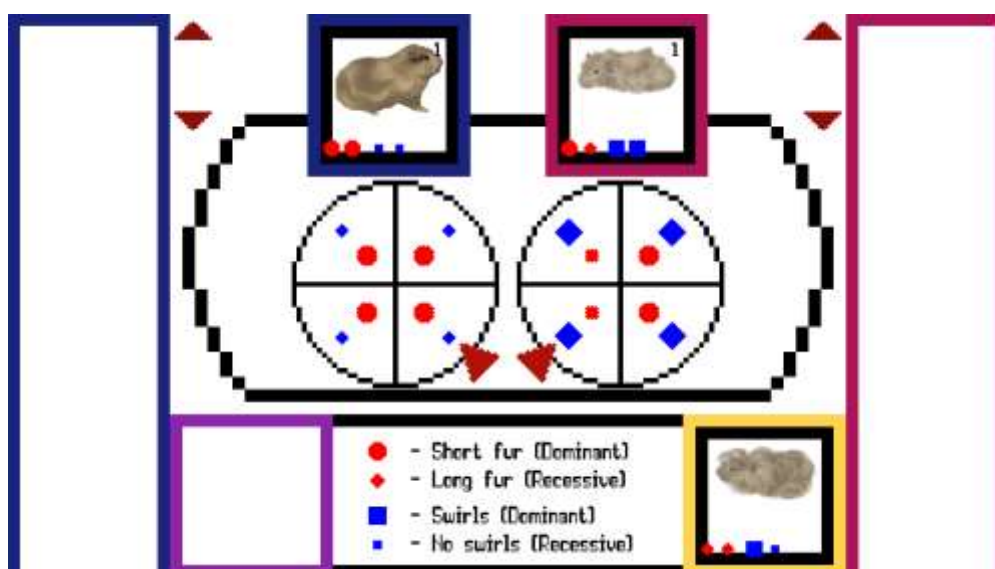
Da dobimo organizem z zelenimi lastnostmi, parimo med seboj starše, potomce ali starše z njihovimi potomci. Tu se pogosto pojavi vprašanje dijakov, če sploh lahko potomce parimo s starši. To je dobra iztočnica za pogovor o posledicah parjenja živali v ožjem sorodstvu in zakaj nekateri rejci domačih živali to vseeno omogočijo.

Na prvih treh nivojih dijaki proučujejo eno lastnost naenkrat (monohibridno križanje) in tako postopoma spoznavajo dedovanje lastnosti, ki jih bodo potrebovali na naslednjih nivojih. Te lastnosti so dedovanje dolžine dlake (dolga in kratka dlaka), prisotnost oz. odsotnost rozet in barva dlake (rumena, bela in svetlo rumena). Na vsakem nivoju lahko dijaki zamenjajo enega ali oba starševska osebka, če menijo, da bodo tako hitreje prišli do potomca z zeleno lastnostjo.

Na četrtem nivoju se dijaki preizkusijo v dihibridnem križanju tj. hkratnem dedovanju dveh lastnosti, ki se dedujeta nevezano (gena se ne nahajata na istem kromosomu).

Slika 3

Dihybridno križanje



Genetic Shuffle (b. d.), geneticshuffle.github.io

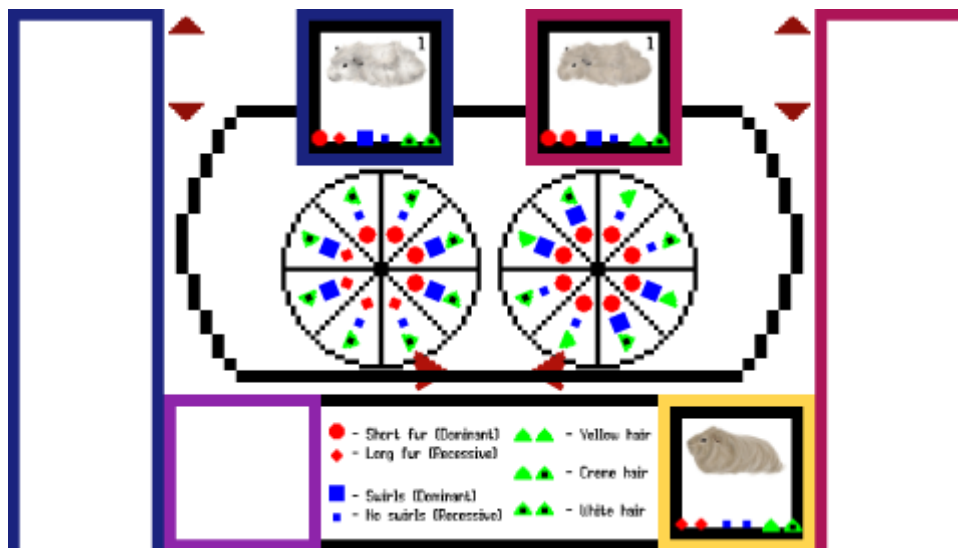
Na Sliki 3 je predstavljen primer uporabe simulacije za dihibridno križanje. Diploidni organizem, ki vsebuje dva različna alela za obe lastnosti, lahko proizvede največ štiri različne spolne celice. Vidimo lahko, da je zato tudi kolo razdeljeno v štiri dele. V vsaki spolni celici je vsaka lastnost zastopana le enkrat. Z združitvijo spolnih celic tako dobi potomec od vsakega

starša po en zapis za vsako lastnost in tako se število zapisov iz generacije v generacijo ohranja. Verjetnost, da bodo dijaki v le nekaj korakih dobili potomca z zeleno lastnostjo, je zato majhna.

Na petem nivoju skušajo dijaki s križanjem dobiti organizem s tremi zelenimi lastnostmi, ki se nahajajo na različnih kromosomih.

Slika 4

Dedovanje treh lastnosti



Genetic Shuffle (b. d.), geneticshuffle.github.io

Na Sliki 4 je predstavljen primer uporabe simulacije za križanje pri katerem skušajo dobiti organizem s tremi zelenimi lastnostmi. Največje možno število različnih spolnih celic je osem, zato je tudi kolo razdeljeno v osem delov. V vsaki spolni celici je vsaka od treh lastnosti zastopana le enkrat.

Dijaki so pri pouku najprej dobili teoretično ozadje za reševanje nalog iz dedovanja. Med uporabo simulacije so morali za vsak nivo najprej napisati legendo, v kateri so napisali, katero črko so uporabili za označevanje posameznega alela. Nato so napisali fenotip in genotip osebk, ki ga morajo s križanjem dobiti, fenotip in genotip izbranih staršev, spolne celice, ki jih samec in samica proizvedeta in možne genotipe ter fenotipe potomcev. Iz teh rezultatov so morali oceniti verjetnost, da dobijo organizem z zeleno lastnostjo, in število korakov, ki so jih potrebovali, da so dobili potomca z zeleno lastnostjo.

Slika 5

Primer prosojnice z navodili za dijake

1. Zelena lastnost: fenotip genotip / genotipi	legenda - zapis alelov
2. Izbor staršev: fenotip samca: genotip samca:	fenotip samice: genotip samice:
3. Možne spolne celice samca:	Možne spolne celice samice:
4. Možni genotipi in fenotipi potomcev zgoraj izbranih staršev: (po potrebi uporabite Punnettov diagram s katerim predstavite možne gamete in možne genotipe potomcev teh staršev)	
5. Verjetnost, da dobite organizem z zeleno lastnostjo:	
6. Število korakov, da ste dobili potomca z zeleno lastnostjo :	
Če izberete druge starše, razložite zakaj ste se tako odločili in postopek od izbora staršev naprej ponovite.	

Na Sliki 5 je primer prosojnice z navodili za dijake. Če dijaki potrebujejo dodatna navodila, lahko prosojnico dopolnimo.

Slika 6

Primer pisanja poteka dela

m.p = okujžawa za morsku pradiček

1. NIVO

1. zelena lastnost: fenotip: dolgodlaki m.p.
genotip: dd

LEGENDA:
D - alel za kratko dlako
d - alel za dolgo dlako

2. starši

3. samec
fenotip: kratkodlaki m.p.
genotip: DD
spolne celice: ♂

samica
fenotip: kratkodlaki m.p.
genotip: Dd
spolne celice: ♂ in ♀

4. možni fenotipi potomcev: vsi kratkodlaki
možni genotipi potomcev: DD, Dd

5. verjetnost, da dobim potomca x zeleno lastnostjo = 0%
potrebujem samca x genotipom Dd
↓
2 koraki sem dobila kratkodlakega samca x genotipom Dd
↓
IZBIRA DRUGIH STARŠEV:

2. samec
fenotip: kratkodlaki m.p.
genotip: Dd
spolne celice: ♂, ♂

samica
fenotip: kratkodlaki m.p.
genotip: Dd
spolne celice: ♂, ♀

3. možni fenotipi in genotipi potomcev:

	samica	
	D	d
samec	D	DD kratkodlaki
	d	Dd kratkodlaki
	D	dd dolgodlaki

DD : Dd : dd = 1 : 2 : 1
kratkodlaki m.p. : dolgodlaki m.p. = 3 : 1

po 6 korakih sem dobila dolgodlakega morskega pradička
x genotipom dd
skupno število korakov = 8

Dijakom lahko pokažemo primer napisanega postopka pisanja poročila oz. poteka dela za enega od nivojev (glej Slika 6), da si lažje predstavljajo, kaj od njih pričakujemo.

3. Prednosti in slabosti uporabe simulacije pri pouku biologije

Pomembno je, da dijaki dobijo natančna navodila, kaj se od njih pričakuje in sporočilo, da to ni le računalniška igrice, ki jo morajo čim prej odigrati, temveč dejavnost osmislimo. Če dijaki korake v simulaciji načrtujejo, lahko do zelene lastnosti pridejo v manj korakih, opazijo, če so se kje zmotili, ter prepoznajo, če kakšnega koncepta niso razumeli.

Simulacija odraža tudi težave pri reji pasemskih živali, ko rejci domačih živali kljub temu da pariyo organizme z zelenimi lastnostmi, ne dobijo potomcev s temi lastnostmi. Pomembno je, da znajo dijaki izbrati starše z lastnostmi, s katerimi imajo največjo verjetnost dobiti potomca z zeleno lastnostjo. Ker je izbira spolnih celic naključna, uspejo nekateri dijaki takoj dobiti morskega prašička z zelenimi lastnostmi, drugi pa morajo križanje z istimi lastnostmi staršev velikokrat ponoviti, čeprav križajo starše z istimi lastnostmi (istim genotipom).

Črko, ki naj ponazarja alel v dijakovem poročilu, lahko izbere učitelj, lahko pa izbiro prepustimo dijakom in s tem spodbujamo njihovo samostojnost, a hkrati tudi preverimo, ali znajo pravilno zapisati alele za lastnost. Pogosti napaki dijakov sta uporaba različnih črk za isto lastnost in nepravilen zapis kodominantnih alelov.

Nekateri dijaki kljub opozorilu dihibridno križanje prikažejo kot dve monohibridni, kar je, čeprav je rezultat enak, narobe. V spolnih celicah diploidnih organizmov je namreč po en zapis za vsako lastnost. Če dedovanje dveh lastnosti prikažemo z dvema monohibridnima križanjema, bi to pomenilo, da je v vsaki spolni celici zapis le za eno lastnost. Dijake lahko učitelj na to na začetku ure opozori.

4. Zaključek

Uporaba računalniške simulacije predstavlja popestritev pouka biologije tako v razredu kot pri delu na daljavo, hkrati pa jo lahko uporabimo za formativno preverjanje dijakovega znanja. Dijaki so pri delu samostojni, pri delu v parih ali skupinah pa razvijajo še spretnosti komuniciranja. Razvijajo sposobnost uporabe biološkega znanja pri reševanju problemov in sposobnost za obdelavo informacij iz elektronskih virov. Tak način dela se je izkazal za dober ob pogoju, da so dijaki že pri pouku prejeli znanje, ki ga potrebujejo za reševanje nalog iz genetike.

5. Viri

Genetic Shuffle (b. d.), <https://geneticshuffle.github.io/>

Makino, S. (1948). Notes on the Chromosomes of Four Species of Small Mammals (Chromosome Studies in Domestic Mammals, V) (With 35 Text figures). *Journal of the Faculty of Science, Hokkaido University. Series VI*, 9(4), 345-357.

https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/27067/1/9%284%29_P345-357.pdf

Računalniška simulacija. (16. 1. 2017). V Wikipedija: prosta enciklopedija. https://sl.wikipedia.org/wiki/Ra%C4%8Dunalni%C5%A1ka_simulacija

Tomažič, I., Zidar, P., Dolenc Koce, J. in Ambrožič Avguštin, J. (2020), *Biologija 1 : o biologiji, celicah in genetiki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vilhar, B., Zupančič, G., Vičar, M., Sojar, A. in Devetak, B. (2008), *Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_BIOLOGIJA_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Polona Gros Remec je profesorica biologije in univerzitetna diplomirana biologinja, zaposlena kot učiteljica biologije v programu splošne gimnazije in v programu Mednarodne mature na Gimnaziji Bežigrad. V šoli poleg rednih obveznosti izvaja priprave na biološki del tekmovanje iz naravoslovja. Pri urah biologije spodbuja dijake h kritičnemu mišljenju in izvaja medpredmetne povezave, kjer dijakom prikazuje pomen povezovanja biologije z drugimi predmeti.

Primeri dobre prakse pri predmetih Poslovna matematika s statistiko in Uporabna matematika v logistiki sledijo prenovi višješolskih programov

Good Practice Examples in the Subjects Business Mathematics with Statistics and Applied Mathematics in Logistics Follow the Higher Education Programs Renewal

Lovro Dretnik

*Gimnazija Moste,
Višje strokovne šole BB, ŠC PET in DOBA
lovro.dretnik@guest.arnes.si*

Povzetek

Prenova višješolskih programov je v zaključni fazi. Nekateri programi so že prenovljeni, nekateri pa bodo prenovljeni do konca študijskega leta 2022/2023. Primer dobre prakse v strokovnem članku prikaže, kakšne so smernice prenove pri predmetu Uporabna matematika v logistiki v programu Logistično inženirstvo in pri predmetu Poslovna matematika s statistiko v programu Ekonomist, hkrati pa jih predavatelj podkrepi s konkretnimi primeri. Kataloga znanj in učna načrta pri teh dveh predmetih predstavljata ploden teren, saj se na vse teme, ki so obravnavane pri teh dveh predmetih, pogleda iz uporabnega zornega kota, s primeri iz stroke, iz vsakdanjega življenja. Tako je prenovitev višješolskih programov nadaljevanje prenove poklicne in splošne mature, ki sta se zgodili v zadnjih šestih letih.

Ključne besede: matematika, poslovna matematika, primeri uporabe, statistika, višješolski program.

Abstract

The process of restructuring higher education programs is in its final phase. Some programs have already been restructured, and some will be modernised by the end of the academic year 2022/2023. Alongside the practical examples, the following example good practice of illustrates the guidelines for the restructuring of the courses “Applied Mathematics in Logistics in the Logistics Engineering program” and “Business Mathematics with Statistics in the Economist program”. The curriculum frameworks and the knowledge catalogues for both courses represent a fertile ground for further discussion as all the topics covered are approached from a practical point of view, with real life examples from business. This means that the restructuring of the post-secondary programs evolves with the restructuring of the vocational and the baccalaureate programs, which have taken place in the last six years.

Keywords: business mathematics, examples of use, mathematics, post-secondary program, statistics.

1. Uvod

Namen strokovnega članka je predstaviti primer dobre prakse, pri katerem so v ospredju prenovljeni katalogi znanj in uresničevanje le-teh v praksi pri predmetih Uporabna matematika v logistiki v programu Logistično inženirstvo in Poslovna matematika s statistiko v programu Ekonomist.

Vse skupaj sledi smernicam, ki so v praksi zaživele že pred dobrimi sedmimi leti s prenovo poklicne mature pri matematiki. Ker sem bil v dveh mandatih od leta 2008 do leta 2016 tudi član državne predmetne komisije za poklicno maturo za matematiko, sem bil eden od kreatorjev te prenove. Že v tistem času smo sledili uporabnosti znanja matematike v stroki in v vsakdanjem življenju. Zaradi tega smo prenovili ustni del poklicne mature iz matematike, kjer se po novem dijaki srečajo s situacijami iz stroke in vsakdanega življenja.

Tej prenovi poklicne mature iz matematike, pa sedaj sledi še prenova katalogov znanj, ki so prav tako kot prenova poklicne mature iz matematike, usmerjeni v uporabnost znanja matematike v stroki in vsakdanjem življenju. V strokovnem prispevku bodo prikazani primeri uporabe matematike v stroki in v vsakdanjem življenju pri predmetih Uporabna matematika v logistiki in Poslovna matematika s statistiko.

2. Primeri uporabe matematike v stroki in vsakdanjem življenju

V prenovljenem katalogu znanja pri predmetu Uporabna matematika v logistiki (CPI, 2022) so zapisani naslednji

- splošni cilji:
 - uporabiti teoretično znanje matematike v konkretnih primerih na področju logistike;
 - reševati statistične probleme z uporabo računalniških programov;
 - uporabiti standardne metode in postopke pri reševanju nalog;
 - sprejeti in napovedati poslovne odločitve z uporabo različnih statističnih metod;
 - naučiti se natančnosti izražanja, pisanja in razmišljanja;
 - razviti samostojnost pri reševanju problemov.
- specifično strokovno usmerjeni cilji:
 - matematično predstaviti rešitve problemov in njihovo realizacijo;
 - uporabiti različna matematična orodja za reševanje konkretnih problemov;
 - kritično razmišljati ter vrednotiti dobljene rezultate.
 - uporabljanje funkcij in odvodov v konkretnih problemih;
 - reševanje problemov z uporabo integralov;
 - računanje z matrikami in determinantami;
 - zbiranje in obdelovanje statističnih podatkov.

Poleg tega je navedeno, da si študentje pri predmetu pridobijo naslednje kompetence:

- uporabljanje funkcij in odvodov v konkretnih problemih;
- reševanje problemov z uporabo integralov;
- računanje z matrikami in determinantami;
- zbiranje in obdelovanje statističnih podatkov.

Če to združimo, dobimo ravno nadgradnjo tistega, kar smo želeli integrirati v prenovno poklicne mature iz matematike.

Primer uporabe 1:

Logistično podjetje Logist, d.o.o. (izmišljeno podjetje) kupuje ozemlje v občini Ljubljana. Njihovo ozemlje naj bi imelo obliko pravokotnika z obsegom 1200 m. Določite dolžini stranic pravokotnika tako, da bo njegova ploščina največja, in jo izračunajte.

Rešitev:

$$\begin{aligned} S(x, y) &= x \cdot y & 2 \cdot x + 2 \cdot y &= 1200 \\ & & x + y &= 600 \\ & & y &= 600 - x \end{aligned}$$

$$S(x) = x \cdot (600 - x)$$

$$S(x) = 600x - x^2$$

$$S'(x) = 600 - 2x$$

$$\begin{aligned} 600 - 2x &= 0 \\ -2x &= -600 \\ x &= 300 \Rightarrow y = 300 \end{aligned}$$

Na podlagi izračuna ugotavljamo, da bo ploščina največja, ko bosta stranici pravokotnika enako dolgi, torej bo imelo zemljišče obliko kvadrata s stranico 300 m.

Ploščina kvadrata bo v tem primeru merila 90000 m².

Dani primer prikazuje formativni cilj reševanja ekstremalnega problema s področja stroke/vsakdanjega življenja s pomočjo uporabe odvoda. Primer lahko na koncu tudi podkrepimo s kritičnim razmišljanjem in na ta način uresničimo tudi specifično strokovno usmerjen cilj, ki je naveden v katalogu znanja.

Primer uporabe 2:

Logistično podjetje Logist, d.o.o. (izmišljeno podjetje) ima 40 zaposlenih, ki so nam povedali svojo oddaljenost od doma do službe v km. Dobili smo naslednje podatke na dan 1. 10. 2022:

2; 3,3; 4; 5,2; 6; 7; 8,2; 9; 9; 10; 11,3 ;12; 12,4; 12,5; 13; 14; 15; 15; 16; 17;
18; 19; 20,2; 21; 23; 23,5; 24; 24; 25; 26,3; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 37.

- Dane podatke uredite v frekvenčno tabelo, kjer zapišete absolutne in relativne frekvence razredov.
- Dane podatke prikažite z linijskim diagramom.
- Izračunajte povprečno oddaljenost zaposlenih v danem podjetju od doma do službe.

Rešitev:

a) **Tabela 1**

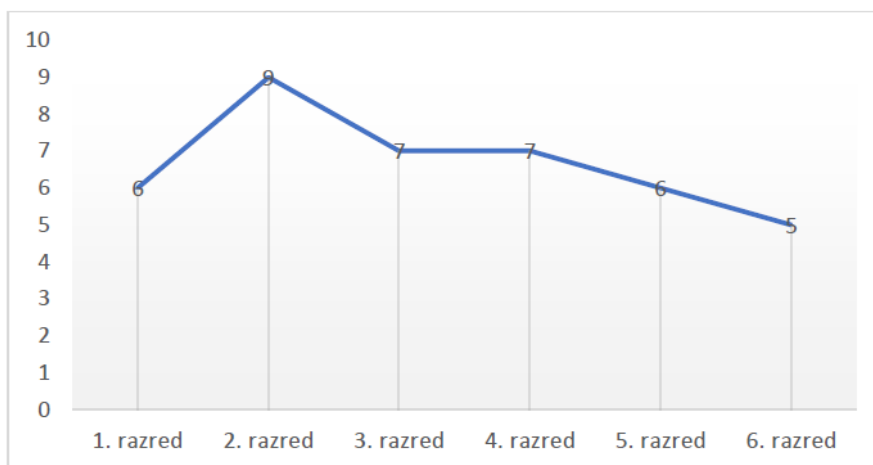
Oddaljenost zaposlenih v logističnem podjetju Logist, d.o.o. od doma do službe na dan 1. 10. 2022 v km

j	oddaljenost v km	f_j	f_j^0
1	2 - 8	6	0,150
2	8 - 14	9	0,225
3	14 - 20	7	0,175
4	20 - 26	7	0,175
5	26 - 32	6	0,150
6	32 - 38	5	0,125
/	skupaj	40	1,000

Vir: Izmišljeni podatki

b) **Slika 1**

Oddaljenost zaposlenih v logističnem podjetju Logist, d.o.o. od doma do službe na dan 1. 10. 2022 v km



Vir: Izmišljeni podatki

c) $M = \frac{2+3,3+\dots+35+37}{40} \doteq 18,55 \text{ km}$

Dani primer prikazuje formativne cilje zbiranja, urejanja in prikazovanja statističnih podatkov, uporabo statističnih preglednic in računanja s statističnimi podatki, določanje absolutne in izračunavanje relativnih frekvenc, grafično prikazovanje podatkov, izračunavanje aritmetične sredine s področja stroke/vsakdanjega življenja. Primer lahko na koncu tudi podkrepimo tako, da študentje sami pridobijo neke podatke in na ta način razvijajo predmetno specifične kompetence zbiranja in obdelovanja podatkov.

V neprenovljenem katalogu znanja pri predmetu Poslovna matematika s statistiko (CPI, 2007) so zapisani naslednji

- splošni cilji:
 - predstaviti numerično, grafično ali drugače čim več pojavov v stroki;
 - razumeti bistva statističnih prikazov v družbeno ekonomskih poročilih;
 - izračunati in razložiti statistične kazalnike;
 - razvijati sposobnosti za uporabo znanstvenih metod in sredstev pri reševanju strokovnih problemov;
 - samostojnost pri reševanju problemov;
 - uporabljati IKT;
 - kritično vrednotiti dobljene rezultate.

Poleg tega je navedeno, da si študentje pri predmetu pridobijo naslednje kompetence:

- zbira poslovne informacije;
- analizira pridobljene in formacije glede na priložnosti in v skladu z razpoložljivimi sredstvi in razpoložljivim časom;
- zbira podatke o družbenoekonomskih pojavih, jih obdelava in analizira z enostavnimi statističnimi metodami;
- oceniti in presoditi veljavnost statističnega izida.

Primer uporabe 3:

V preglednici so zbrani podatki o številu prevoženih kilometrov, ki jih je mesečno opravil direktor družinskega podjetja v zaporednih šestih mesecih, in pripadajoča poraba goriva v litrih. Izračunajte povprečno mesečno število prevoženih kilometrov in povprečno porabo goriva na 100 km.

Prevoženi kilometri	1450	1560	1920	1340	1720	1670
Gorivo [l]	88	96	123	79	106	103

Rešitev:

$$M_1 = \frac{1450 + 1560 + 1920 + 1340 + 1720 + 1670}{6} = \frac{9660}{6} = 1610 \text{ km}$$

$$M_2 = \frac{88 + 96 + 123 + 79 + 106 + 103}{9660} \cdot 100 \doteq 6,16 \text{ l / 100 km}$$

Na danem primeru lahko študentje utrdijo znanje o aritmetični sredini, lahko pa nalogo razširimo tako, da v kontekstu te naloge zajamemo čim več ciljev, ki jih želimo pri predmetu doseči.

- Podatke lahko grafično ponazorimo z različnimi diagrami (krožni, stolpčni, linijski).
- Se s študenti pogovorimo o pomenu grafičnih prikazov podatkov v statistiki in na kaj morajo biti pri uporabi grafičnega prikaza pozorni.
- Se s študenti pogovorimo za katere podatke je aritmetična sredina kot srednja vrednost primerna in za katere podatke je morda bolje uporabiti mediano, modus.
- Se s študenti pogovorimo o kritičnem razmišljanju, ki ga lahko na tako enostavnem primeru vpeljemo v predavanje.

3. Zaključek

V Evropi mora vse več ljudi posodabljati svoje znanje, spretnosti in kompetence, da bi zapolnili vrzel med formalno izobrazbo ter hitro spreminjajočimi potrebami trga dela in družbe. Okrevanje po pandemiji COVID-19 ter digitalni in zeleni prehod so pospešili spremembe v našem načinu življenja, učenja in dela. Pandemija je oslabilo karijerne možnosti mladih in tudi odraslih. Povečala je tudi brezposelnost ter ogrozila fizično, duševno in čustveno dobrobit stotin milijonov ljudi v Evropi (MIZŠ, 2022).

Prav zaradi tega je prenova višješolskih programov dobrodošla, saj so se v letih obstoja teh programov na trgu dela pokazale prednosti in slabosti izobraževalnega sistema. V tem kontekstu se je pokazala potreba po bolj uporabnem znanju. Poplava tehnoloških pripomočkov v zadnem desetletju je popolnoma spremenila cilje izobraževanja in kompetence, ki jih študentje z izobraževanjem dobijo.

4. Viri in literatura

Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf

Katalog znanja za višješolski študijski program Ekonomist. (2007). Center RS za poklicno izobraževanje. http://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Ekonomist_Z_3.pdf

Katalog znanja za višješolski študijski program Logistično inženirstvo. (2022). Center RS za poklicno izobraževanje. http://cpi.si/wp-content/uploads/2022/01/Splosni_podatki-1.pdf

Smernice za prenavo visokošolskega strokovnega izobraževanja s predlogom izvedbenega načrta. (2022). Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Visoko-solstvo/Javni_razpisi/NOO_poziv_reforma/2022-06-14_Smernice_v1-3.pdf

Višješolski študijski programi. (2022). Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. <https://www.gov.si teme/visjesolski-studijski-programi/>

Kratka predstavitev avtorja

Lovro Dretnik, trenutno zaposlen kot profesor matematike na Gimnaziji Moste, ima več kot 20 let izkušenj na področju matematike in izobraževanja. Kot član državne predmetne komisije za poklicno maturo za matematiko je 8 let sodeloval pri obravnavi aktualnih vprašanj in pripravi izpitnega gradiva za pisni in ustni del izpitov. Lovro je tudi 8 let član in predsednik državne tekmovalne komisije za tekmovanje srednješolcev v znanju matematike - katB. Poleg tega se je udeležil že več kot 25 mednarodnih konferenc, na katerih je aktivno sodeloval. Lovro deluje tudi kot predavatelj na treh višjih šolah v Ljubljani, Kranju in Mariboru, kjer je nosilec 4 predmetov. Zaradi bogatih izkušenj in dosežkov na področju matematike in pedagogike je pri svojih osemindesetih letih prejel naziv svetnik v vzgoji in izobraževanju.

Dvig digitalnih kompetenc pri pouku matematike

Raising Digital Competences in Mathematics Lessons

Ksenija Smogavec

Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika Črešnjevec
ksenijas@cresnjevec.si

Povzetek

V 21. stoletju si več ne predstavljamo poučevanja in učenja brez informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT). V učilnicah in otroških sobah so svoj prostor dobili računalniki, tablični računalniki in pametni mobilni telefoni, če naštejemo samo osnovne. Vse več učiteljev v elektronskih pripomočkih vidi priložnosti za nove izzive. Obstaja cela paleta uporabnih aplikacij in spletnih strani, ki jih učitelji lahko uporabimo na eni strani za motivacijo pri učenju, na drugi strani pa za razvoj prožnejših oblik učenja s pomočjo učinkovite rabe digitalnih tehnologij. Prispevek prikazuje uporabo IKT pri uri matematike. Predstavljeno je ponavljanje in utrjevanje znanja s pomočjo tablic, aplikacij Kahoot, Actionbound in QR-scanner ter i-učbenika. Učenci so s pomočjo aplikacije Actionbound sledili navodilom za delo, v aplikaciji shranjevali dokaze o učenju ter zapisovali samorefleksijo. S pomočjo aplikacije Kahoot in i-učbenika so utrjevali svoje znanje ter dobili sprotno informacijo. Učna ura je na ta način bolj dinamična, nazorna in učenci so bolj motivirani za delo, hkrati pa uporabljajo digitalne tehnologije za ustvarjalno sodelovanje pri učnem predmetu.

Ključne besede: Actionbound, digitalne kompetence, IKT, Kahoot, matematika.

Abstract

In the 21st century, we can no longer imagine teaching and learning without information and communication technologies (ICT). In classrooms and children's rooms, computers, tablets and smartphones, to name just the basic ones, have found their place. More and more teachers see opportunities for new challenges in electronic devices. There is a whole range of useful applications and websites that teachers can use on the one hand to motivate learning and on the other hand to develop more flexible forms of learning through the effective use of digital technologies. The paper shows the use of ICT in mathematics lessons. Repetition and consolidation of knowledge with the help of tablets, applications Kahoot, Actionbound and QR scanner and i-textbook are presented. Students followed the work instructions, saved evidence of learning and wrote self-reflection with application Actionbound. With the help of the application Kahoot and the i-textbook they consolidated their knowledge and got real-time information. In this way, the lesson was more dynamic, vivid and the students were more motivated, at the same time, they use digital technologies for creative collaboration in the subject.

Keywords: Actionbound, digital competences, ICT, Kahoot, mathematics.

1. Uvod

Zaradi razmer v preteklih šolskih letih, ki so nastale zaradi virusa covid-19, so se učitelji in prav tako učenci morali hitro privaditi na nov način dela in učenja. Te razmere so pokazale, kako pomembna je raba IKT v vsakdanjem življenju za razvoj osnovnih digitalnih kompetenc. Digitalne kompetence so ena od osmih skupin kompetenc vseživljenjskega učenja in so bistvene

za vključenost v našo vedno bolj digitalizirano skupnost (Ferrari, 2013). Razvijane digitalnih kompetenc ni cilj, ampak sredstvo za vseživljenjsko izobraževanje ter polnopravno udejstvovanje v vsakdanjem (osebnem in delovnem) okolju 21. stoletja. Tako učenci kot učitelji moramo torej biti zmožni ugotoviti svoje digitalne potrebe, sprejemati utemeljene odločitve o najprimernejšem digitalnem orodju glede na namen in potrebe, s pomočjo digitalnih orodij reševati konceptualne probleme in kreativno uporabljati tehnologijo (Inovativna pedagogika 1:1).

Izbira primernega spletnega okolja z namenom ali pa posledico dviga digitalnih kompetenc je odvisna od vsebine učne ure, učencev in opreme, ki je na voljo. Učitelj se sam odloči, katero okolje bo uporabil, na kakšen način, v katerem delu ure in kako pogosto. Pri tem mora upoštevati, da tehnologija nikoli ne sme postati sama sebi namen, zato jo je treba v učni proces uvajati postopoma in premišljeno, izhajajoč iz namena in ciljev pouka. Vsekakor pa je treba vsako okolje pred uporabo pri pouku temeljito preizkusiti in se na takšen pouk še posebej dobro pripraviti (Marčinković idr., 2020). V prispevku so na praktičnih primerih predstavljena didaktična spletna okolja, ki pri učencih pri pouku matematike v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli spodbujajo ustvarjalnost, pripomorejo k dvigu digitalnih kompetenc in so hkrati motivacija za učenje.

2. Dvig digitalnih kompetenc pri pouku matematike

2.1 IKT pri matematiki v osnovni šoli

IKT je skupen izraz za najrazličnejše računalniške, informacijske in komunikacijske naprave (strojna oprema), aplikacije (programska oprema), omrežja (internet) in storitve (Inštitut za informatiko). V učnem načrtu za matematiko, program osnovna šola, je uporaba IKT vključena v splošne cilje predmeta.

Pouk matematike naj učence usposobi za uporabo tehnologije predvsem pri srečevanju z matematičnimi problemi, ob tem pa se posredno usposablja tudi za uporabo tehnologije v vsakdanjem življenju. Informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča in podpira različne pristope k poučevanju in učenju, npr. raziskovanje in reševanje matematičnih ter avtentičnih problemov. Tehnologija omogoča hitro povratno informacijo, ki je nepristranska in neosebna. To lahko opogumlja učence, da sami predvidevajo in razvijajo svoje ideje, jih testirajo in spreminjajo ter popravljajo oziroma izboljšujejo. Tehnologija lahko pomaga učencem premostiti primanjkljaje v znanju, učne težave ali specifične težave na področju grafomotorike ter ponuja dodatne možnosti učenja v ustreznem spoznavnem stilu posameznika (Učni načrt, 2011).

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je prinesel tudi nove možnosti za učenje in poučevanje in s tem omogočil še učinkovitejše načine pridobivanja novega znanja in kompetenc za zadovoljevanje potreb in izzivov sodobne družbe (Slovensko izobraževalno omrežje).

2.2 Spletna okolja

2.2.1 Interaktivna spletna aplikacija Actionbound

Actionbound je brezplačna interaktivna spletna aplikacija, ki je lahko v pomoč učitelju za aktivnosti na terenu. Učenci se postavijo v vlogo lovcev in rešujejo posamezne naloge z uporabo mobilne naprave (pametnega telefona oz. tabličnega računalnika). Z njeno pomočjo

odkrivajo skrivnosti in zanimivosti okolja, hkrati pa so naloge sestavljene tako, da se učenci med reševanjem gibajo (hoja, tek) (Marčinković idr., 2020).

2.2.2 *QRCode Monkey*

Spletna stran, kjer lahko brezplačno in zelo preprosto ustvarimo QR-kode. Ustvarimo lahko povezave na besedilo, videoposnetke, spletne strani, idr. Kode lahko natisnemo ali pa kopiramo v navodila za delo. Učenci kodo poiščejo, jo skenirajo s tablico in nato rešijo naloge, povezane s QR-kodo.

2.2.3 *Spletno okolje Kahoot*

Kahoot je brezplačna spletna aplikacija, ki je uporabna predvsem za izdelavo spletnih kvizov. Za izvedbo kviza sta potrebni najmanj dve elektronski napravi. Učitelj s svojo napravo projicira vprašanja, učenci pa se na svojih napravah pridružijo kvizu in odgovarjajo na vprašanja. Vprašanja lahko opremimo s slikami ali videoposnetki ter določimo časovno omejitev za odgovor. Pri izvedbi kviza imamo na izbiro način Practice (vaja brez tekmovanja) ali pa način Challenge (izziv). Učiteljica pri utrjevanju in preverjanju največkrat izbere način Challenge, kjer učenci kviz rešujejo vsak zase in svoj dosežek primerjajo z drugimi.

2.2.4 *iUčbeniki*

E-učbenik je interaktivni učbenik, ki je učbenik in delovni zvezek v enem. Namenjen je samostojnemu učenju učenca/dijaka, saj poleg nazorno predstavljenih vsebin za usvajanje novega znanja vsebuje tudi elemente za utrjevanje, preverjanje, ponavljanje in poglobljanje usvojenega znanja. Uporablja se jih lahko na spletu ali pa jih uporabnik s pomočjo različnih odjemalcev (npr. Google Play, App Store) prenese na svojo mobilno napravo in jih uporablja brez povezave. Vsi e-učbeniki so za uporabnike brezplačni (E-učbeniki).

2.3 *Praktični primeri rabe spletnih okolij pri pouku matematike*

V nadaljnjem zapisu bo prikazan primer utrjevanja racionalnih števil. Ta šolska ura je potekala hibridno. Nekaj nalog so učenci reševali v zvezek, nekaj pa v spletnih okoljih s pomočjo tabličnih računalnikov. Ker so se učenci tokrat prvič srečali z aplikacijo Actoinbound, je učiteljica najprej frontalno podala osnovna navodila za navigiranje po aplikaciji. Zaradi lažje organizacije dela je reševanje kviza v aplikaciji Kahoot potekalo sinhrono za vse učence, preostali del ure pa so učenci opravili individualno, v svojem tempu.

Učenci so vsa navodila za delo dobili v aplikaciji Actionbound. Po opravljeni nalogi so morali še ali oddati dokaze o učenju (fotografirati zapis v zvezku) ali zapisati samoevalvacijo. Aplikacijo, ki je sicer namenjena za igranje digitalnih interaktivnih lovov na zaklade, je učiteljica izbrala namenoma, saj je želela izkoristiti priložnost, da se učenci nevede gibajo tudi pri pouku matematike.

Učenci so delo začeli tako, da so na vratih učilnice poskenirali QR-kodo in se tako v aplikaciji Actionbound prijavi v misijo (slika 1). Že v tem koraku je veliko učencev usvojilo novo veščino, saj so se s skeniranjem QR-kode srečali prvič.

Slika 1

QR-koda za vstop v aplikacijo Actionbound



Prva misija (slika 2), ki so jo morali opraviti, je bila pregled domače naloge. Kot je prikazano na sliki 3, je učiteljica pripravile liste z rešitvami, s pomočjo katerih so učenci pregledali svoje reševanje. Učenci so morali za zaključek tega koraka zapisati še samorefleksijo opravljenega dela in jo zapisati v aplikacijo. Pri pregledu zapisov je učiteljica opazila, da so učenci zelo nekritični, hitro so zadovoljni z opravljenim delom.

Slika 2

1. misija v Actionboundu



Slika 3

Pregledovanje domače naloge



Druga misija je bila utrjevanje s pomočjo kviza v aplikaciji Kahoot (slika 4). Za to so morali učenci na tabličnih računalnikih odpreti novo pogovorno okno, kar je bila za večino učencev zopet nova digitalna veščina, ki so jo usvojili. Učenci so utrjevanja s pomočjo Kahoota vajeni in jim je vedno v veselje. Ker učiteljica opaža, da so zadnje leto učenci pri delu počasnejši kot pred poukom na daljavo, naloge vedno časovno omeji, da bi jih tudi tako zopet navadila na normalen tempo reševanja. Tokrat so prepoznavali zapise množic in odnose med množicami, elemente posameznih množic ter nasprotno, obratne in absolutne vrednosti. Tudi po tem koraku so v Actionboundu zapisali, kako so bili uspešni pri delu. Ker je bilo to reševanje vidno na i-tabli, so bili učenci pri samorefleksiji bolj objektivni.

Slika 4

Reševanje kviza v aplikaciji Kahoot



Pri tretji misiji so učenci samostojno z matematičnimi simboli zapisali napisano besedilo. Tudi pri četrti misiji so nalogo rešili v zvezek. Slika 5 prikazuje delo dveh učencev, kjer je dobro vidno, da so učenci naloge delali individualno, v svojem tempu. Eden namreč rešuje misijo 3, drugi pa misijo 4. Tukaj so biti učenci lahko kreativni, saj so morali sami vstaviti ustrezne elemente v številske množice. Rešitvi obeh nalog so fotografirali in kot dokaz o učenju naložili v Actionbound.

Slika 5

Reševanje 3. in 4. misije



Slika 6

Fotografiranje opravljene naloge



V naslednjih dveh misijah so bili učenci zopet gibalno aktivni. V razredu so poiskali QR-kodo in jo poskenirali z aplikacijo QR-scanner. Kodi sta jih je vodili v e-učbenik. Tudi dela z e-učbenikom so učenci vajeni. Pri tem jim je vseč predvsem takojšnja povratna informacija (slika 7). Pri odpiranju spletne strani e-učbeniki je bilo le nekaj učencev spretnih z uporabo tabličnega računalnika in so ga postavili v vodoravno lego, saj je tako prikaz strani bolj pregleden. Ostali učenci pa so z medvrstniško pomočjo pridobili to veščino.

Slika 7

Reševanje nalog v e-učbeniku



Tudi navodila za domačo nalogo so bila zapisana v misiji.

Zadnji korak je bil evalvacija ure. Učenci so zapisali, da je bila to njihova najboljša ura, da si želijo še več takšnih ur – oziroma tisti redkobesedni: »Super je bilo.«

3. Zaključek

S prehodom v informacijsko dobo, za katero je značilna množična uporaba računalnikov, interneta in pametnih telefonov, se spreminja tudi poučevanje. Učenci od učiteljev zahtevajo, da vedno znova spreminjajo poučevalne prakse. Za učinkovito učenje je pogoj aktivnost in motivacija učencev. Motivacijo lahko povišamo s poučevanjem, pri katerem je v ospredju učenčeva aktivnost, in z uporabo učnih pripomočkov, ki so blizu njim (mobitel, tablični računalnik, računalnik).

Kot je na primeru dobre prakse prikazano v prispevku, so spletna okolja Actionbound, Kahoot, e-učbeniki zelo uporabna IKT-orodja. V prispevku je predstavljena njihova uporaba pri uri utrjevanja, lahko pa podobno uro izvedemo tudi v fazi pridobivanja novega znanja, pri aktivaciji predznanja, preverjanju znanja ...

Kearney, Schuck, Burden in Aubusson (2012) kot tri osnovne značilnosti mobilnega učenja navajajo personalizacijo, avtentičnost in sodelovanje. Kljub temu da opisan primer dobre prakse ni bil tipičen primer mobilnega učenja, so bili zajete vse tri njegove značilnosti, poleg tega pa so učenci tudi širili digitalne kompetence, ki jim bodo pomagale, da bodo pri delu z elektronskimi napravami bolj vešči in samozavestni. Učenci so bili za delo izredno motivirani tudi zato, ker so bili pri reševanju samostojni in avtonomni ter so imeli možnost gibanja. Pri pripravi takšnih ur moramo biti pozorni, da nova učna okolja niso za učence prezahtevna in s tem odvrčajo pozornost od učenja.

Moje mnenje je, da učenje s pomočjo elektronskih naprav ne sme nadomestiti pouka v razredu. Če pa se na pouk z elektronskimi napravami ustrezno pripravimo in znamo osmisliti njihovo uporabo, zelo dobro dopolnjuje ostale pristope poučevanja in učenja.

Sicer takšna ura od nas terja, da stopimo iz cone udobja. Za pripravo potrebujemo več časa, raziskovanja, spoprijemanja z novimi izzivi. Vendar se ves trud povrne in tudi nam da motivacijo za nove izzive.

4. Viri in literatura

- Ferrari, A. (2013): *DIGCOMP: Okvir za razvijanje in razumevanje digitalne kompetence v Evropi*. Pridobljeno s http://osrakek.si/wp-content/uploads/2014/05/DigitalneKompetence_delovna_SLO_razli%C4%8Dica.pdf
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. in Aubusson, P. (2012). Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective. *Research in Learning Technology. Alt-J - Research In Learning Technology*. 20(1).
- Marčinković, B., Kolar Ivačič, V., Kobe, K., Žibert, K., Kermc, N., Šket, J., Belina, K., Dragovan, A., Kolar, M., Pavičić Zajec, T. in Ređep T. (2020). *Ukrotimo kompetence 21. stoletja: priručnik za učitelje*. Bistrica ob Sotli: Osnovna šola Bistrica ob Sotli.
- Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt. (2011). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Spletna stran. *Inovativna pedagogika 1:1*. Pridobljeno s <https://www.inovativna-sola.si/digitalne-kompetence-za-drzavljane/>
- Spletna stran. *E-ubeniki*. Pridobljeno s E-učbeniki - Zavod RS za šolstvo (zrss.si)
- Spletna stran. *Slovensko izobraževalno omrežje*. Pridobljeno s <https://projekt.sio.si/inovativna-pedagogika/>
- Spletna stran. *Inštitut za informatiko*. Pridobljeno s <https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/>

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Ksenija Smogavec je profesorica matematike. Zaposlena je na Osnovni šoli dr. Jožeta Pučnika Črešnjevca, svojo obvezo pa dopolnjuje na 2. osnovni šoli Slovenska Bistrica. V svoji pedagoški praksi išče nove izzive in možnosti za strokovno in osebno rast, učence pa ves čas spodbuja k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju.

Naš izziv - pravilni poliedri

Our Challenge - Regular Polyhedra

Bojana Pevec

*Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
bojana.pevec@os-smarje.si*

Povzetek

V okviru dela z nadarjenimi osmošolci smo se v lanskem šolskem letu lotili projektne naloge o pravilnih poliedrih. Učenci so poliedre samostojno preučili, jih spoznali, potem pa izdelali načrt izdelovanja pravilnih poliedrov. Izdelovanje je potekalo po skupinah, ob koncu projektne naloge so učenci pripravili razstavo izdelanih poliedrov, v okviru projekta Erasmus+, mednarodna partnerstva za izmenjavo med šolami, pa so gostujoči učenci in učitelji maja letos prisostvovali uri pouka matematike, kjer so učenci samostojno prikazali izdelovanje pravilnih poliedrov. Bilo je zanimivo, ustvarjalno in igrivo. Najprej so iskali odgovore na vprašanja, katera telesa so konveksna (izbočena), katera imajo enake dolžine vseh robov in ali ima vsaka izmed mejnih ploskev obliko pravilnega večkotnika. Izkaže se, da je pet teles takšnih, ki zadoščajo zgoraj omenjenim pogojem. Imenujejo se pravilni poliedri ali platonska telesa, ki so: četverec ali tetraeder, kocka ali heksaeder, osmerek ali oktaeder, dvanajsterec ali dodekaeder, dvajseterec ali ikozaeder.

Ključne besede: dodekaeder, Eulerjeva poliedrska formula, heksaeder, ikozaeder, oktaeder, pravilni poliedri ali platonska telesa, tetraeder.

Abstract

As part of our work with talented eighth-graders, last school year we tackled a project on regular polyhedra. Students studied regular polyhedra independently, got to know them, and then planned making regular polyhedra. The production took place in groups, at the end of the project work the students prepared an exhibition of the produced polyhedra, and as part of the Erasmus+ project, international school exchange partnerships, guest students and teachers attended a maths lesson in May this year, where students independently demonstrated the production of regular polyhedra. It was interesting, creative and playful. First, they considered the question: which solids are convex, have equal lengths on all edges, and each of the boundary faces has the shape of a regular polygon? It turns out that five solids satisfy these conditions. They are called regular polyhedra or Platonic solids: a tetrahedron, a cube or a hexahedron, an octahedron, a dodecahedron, and an icosahedron.

Keywords: dodecahedron, Euler's polyhedral formula, hexahedron, icosahedron, octahedron, regular polyhedra or Platonic solids, tetrahedron.

1. Uvod

Naše raziskovanje se je začelo z vprašanjem: »Katera telesa so konveksna (izbočena), katera imajo enake dolžine vseh robov in ali ima vsaka izmed mejnih ploskev obliko pravilnega večkotnika?«

Obstaja pet teles, ki zadoščajo tem pogojem. Imenujejo se pravilni poliedri. Tema je bila nadgradnja učne snovi o pravilnih večkotnikih.

Raziskovanja smo se lotili v okviru ur dela z nadarjenimi osmošolci, s katerimi smo izdelali načrt dejavnosti skozi vse šolsko leto. Učenci so samostojno spoznavali poliedre, jih preučevali in po skupinah izdelali načrt izdelovanja pravilnih poliedrov, ki so bili učencem najbolj zanimivi (Svetlin, 2012). Na Sliki 1 so prikazani končni izdelki učencev.

Slika 1

Izdelani poliedri



2. Pravilni poliedri

Pravilni polieder je konveksno geometrijsko telo, katerega ploskve so med seboj skladni pravilni večkotniki. V vsakem oglišču pravilnega poliedra se stika enako število robov in ploskev (Intihar, 1985).

Pravilnih poliedrov je 5:

- ◆ četrerec ali pravilna tristrana piramida ali tetraeder,
- ◆ kocka ali heksaeder,
- ◆ osmerek ali oktaeder,
- ◆ dvanajsterec ali dodekaeder,
- ◆ dvajseterec ali ikozaeder (Domanjko, 1991).

Pravilne poliedre je opisal Platon, starogrški filozof iz 4. st. pr. n. št., zato jih imenujemo tudi platonska telesa (Domanjko, 1991). Zanje velja poleg že omenjenih lastnosti tudi Eulerjeva poliedrska formula.

2.1. Eulerjeva poliedrska formula

Definicija: Naj bo O število oglišč, P število ploskev in R število robov poliedra. Za poljuben enostaven polieder velja: $O + P - R = 2$ (Bajramović, 2003).

Tabela 1

Poliedrska formula

Poliedrska formula				
Telo	<i>O</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	$O + P - R$
TETRAEDER	4	4	6	2
OKTAEDER	6	8	12	2
KOCKA	8	6	12	2
IKOZAEDER	12	20	30	2
DODEKAEDER	20	12	30	2

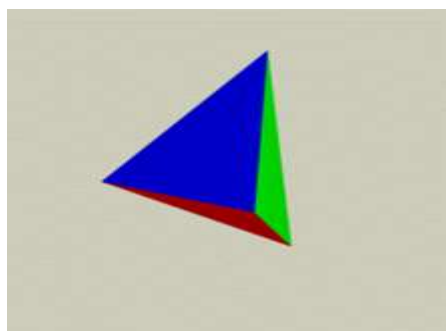
Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri. <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

2.2. Tetraeder

Najpreprostejši od vseh poliedrov je **tetraeder** (Slika 2). Površje poliedra sestavljajo štirje enakostranični trikotniki (Slika 3). To je najmanjše možno število ploskev za obstoj telesa. V vseh ogliščih se stika enako število ploskev – trije enakostranični trikotniki (Bajramović, 2003).

Slika 2

Tetraeder



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri. <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Slika 3

Mreža tetraedra



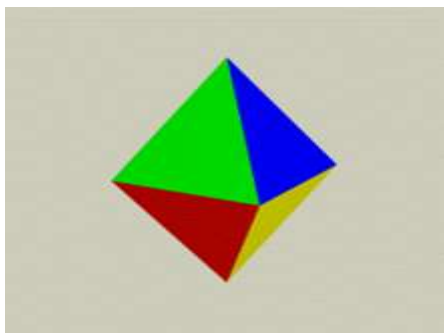
Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri. <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

2.3. Oktaeder

Površje **oktaedra** tvori osem enakostraničnih trikotnikov (glej Sliki 4 in 5). Sestavljen je iz dveh pravilnih enakorobih štirikotnih piramid, ki sta »zlepljeni« s kvadratnima ploskvama. Nasprotne ploskve ležijo na vzporednih ravninah (Bajramović, 2003).

Slika 4

Oktaeder



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Slika 5

Mreža oktaedra



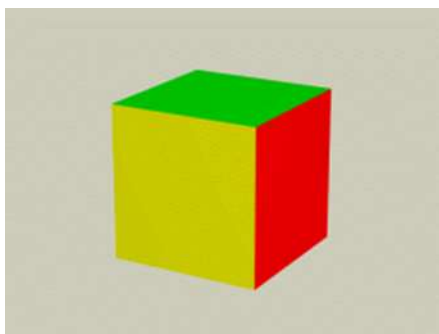
Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

2.4. Kocka

Najbolj poznan in največkrat uporabljen polieder je **kocka** (Slika 6). Njenih šest mejnih ploskev so kvadrati. V vsakem oglišču se stikajo tri skladne ploskve. Nasprotni ploskve so si vzporedne (Slika 7) (Bajramović, 2003).

Slika 6

Kocka



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Slika 7

Mreža kocke



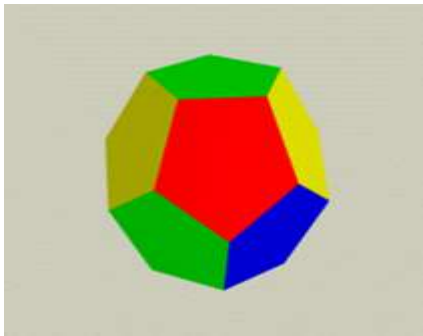
Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

2.5. Dodekaeder

Površje **dodekaedra** tvori dvanajst pravih petkotnikov. V vsakem oglišču se stikajo tri ploskve (Slika 8). Na Sliki 9 je prikazana mreža dodekaedra (Bajramović, 2003).

Slika 8

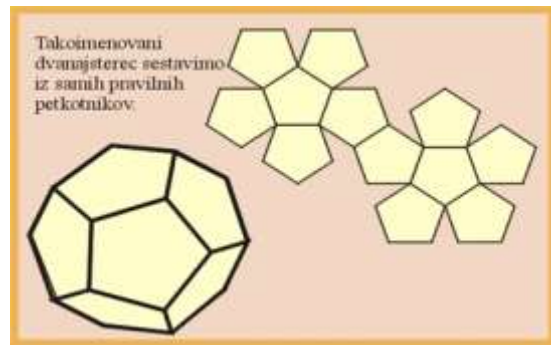
Dodekaeder



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Slika 9

Mreža dodekaedra



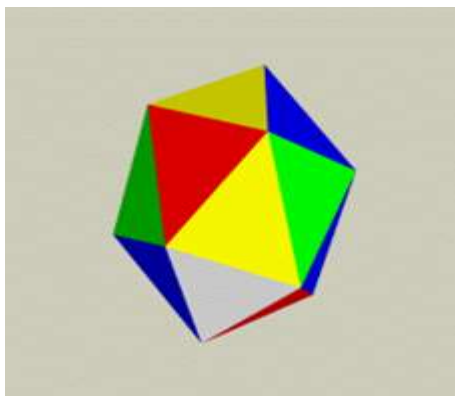
Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

2.6. Ikozaeder

Ikozaeder je eden izmed platonskih teles (Slika 10), v preprostosti podoben oktaedru in tetraedru, s katerima deli lastnost, da so vse mejne ploskve enakostranični trikotniki. V vsakem oglišču se stika pet enakostraničnih trikotnikov (Slika 11) (Bajramović, 2003).

Slika 10

Ikozaeder



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Slika 11

Mreža ikozaedra



Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri.
<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

3. Delovni list za izdelovanje pravih poliedrov z robovi in vogali, ki so ga pripravili učenci

Učenci so najprej natančno preučili poliedre, potem so se poučili o pravih poliedrih in se lotili načrta izdelovanja le-teh. Delovni list za izdelovanje pravih poliedrov so učenci pripravili samostojno (Slika 12).

Slika 12

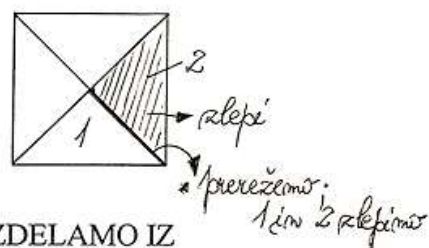
Delovni list za izdelovanje pravih poliedrov

1. SESTAVLJANJE KOCKE

- IZREŽEŠ 12 ROBOV, VOGALE IZDELAŠ IZ KVADRATOV IN SICER TAKOLE:

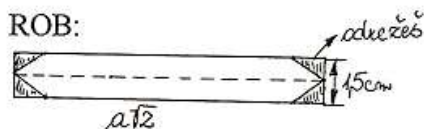


VOGAL:



2. TETRAEDER

- ROB JE DIAGONALA KVADRATA $a\sqrt{2}$, VOGALE IZDELAMO IZ PRAVILNIH ŠESTKOTNIKOV:



VOGAL:

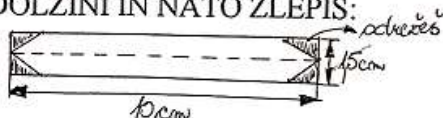


3. DODEKAEDER

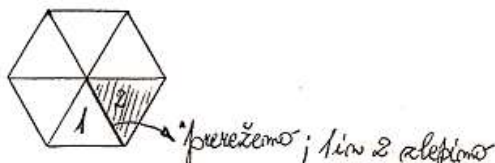
- NAREDIŠ IZ 12 PRAVILNIH 5_KOTNIKOV. VSAKA STRANICA MERI 7 cm, KOT OB OGLIŠČU PA 108° . VSAKI STRANICI 5-KOTNIKA DODAŠ ŠE 1 cm ZA ZAVIHKE, S KATERIMI BOŠ LAHKO POVEZAL VSE PENTAGONE.

4. IKOZAEDER

- ROBOVE IZDELAŠ IZ PRAVOKOTNIKOV, KI JIH PREPOGNEŠ PO DOLŽINI IN NATO ZLEPIŠ:



- ROBOVE IZDELAŠ IZ PRAVILNIH 6-KOTNIKOV Z ROBOM 5,5 cm IN SICER TAKOLE:

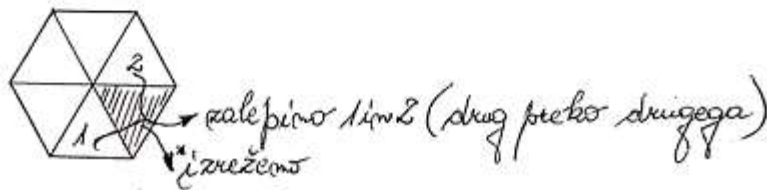


ŽOGA:

- IZDELAŠ JO IZ 12 PRAVILNIH 5- KOTNIKOV IN IZ 20 PRAVILNIH 6- KOTNIKOV Z ROBOM $a = 7\text{cm}$. KER POTREBUJEŠ ZAVIHKE, DODAŠ PRI VSAKEM ROBU 1cm . ŽOGO SESTAVIŠ TAKO, DA K VSAKEMU 5- KOTNIKU DODAŠ 5 6- KOTNIKOV. SPNEŠ JIH Z GUMICO ALI SPENJALCEM.

OKTAEDER

- IZREŽEŠ 12 ROBOV Z DOLŽINO a
- OGLIŠČE PREDSTAVLJA PRAVILNI 6- KOTNIK, KI GA IZREŽEMO TAKOLE:



3.1. Projektno delo je obrodilo sadove

Učenci so bili pri načrtovanju in izvedbi projektne naloge zelo uspešni, izdelali so zelo veliko pravih poliedrov (Slika 13).

Slika 13

Razstava pravih poliedrov v učilnici matematike



Pri izdelovanju so pravilnim poliedrom dodali še žogo, ki jo omejuje 12 pravih petkotnikov in 20 pravih šestkotnikov. Izdelane pravilne poliedre so skupaj z žogo tudi razstavili, kar je vidno na Sliki 14.

Slika 14

Izdelani pravilni poliedri



3.2. Erasmus+

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah, kjer poučujem matematiko, je bila v tednu od 16. do 20. maja 2022 gostiteljica partnerskih osnovnih šol iz **Hrvaške, Nemčije, Združenega kraljestva, Portugalske (Madeire) in Turčije** v okviru projekta **Erasmus+**, mednarodna partnerstva za izmenjavo med šolami (KA229), z naslovom «**Let me tell you a story**». Gostujoči učenci in učitelji so prisostvovali učni uri matematike, kjer so nadarjeni učenci prikazali izdelovanje pravilnih poliedrov (Slika 15).

Slika 15

Ogled izdelovanja pravilnih poliedrov



Gostujoči učenci in učitelji so bili s prikazanim delom nadarjenih osmošolcev navdušeni.

4. Zaključek

Projektno delo in raziskovanje je tudi pri matematiki pomembno za razvijanje učenčevih procesnih znanj. Učenci spoznavajo različne metode učenja, osvajajo znanja na zanimiv in razgiban način, kar jih spodbuja k aktivnemu in samostojnemu iskanju novih informacij ter razvijanju logičnega mišljenja. Tako lahko sami kreirajo in soustvarjajo učni proces, kar se je še posebej izkazalo pri samostojnem izvajanju učnih ur nadarjenih učencev.

Učni načrt matematike je v vseh razredih zelo natrpan z različnimi učnimi vsebinami, ki jih je potrebno predelati, sicer se v srednji šoli pokažejo vrzeli v znanju. Kljub temu je potrebno nameniti nekaj ur tudi matematičnemu preiskovanju. Najlažje bi bilo to izvedljivo pri stereometriji, saj bi si lahko učenci pri preiskovanju pomagali z različnimi modeli in odkrivali nove pojme v matematiki. Za takšen način podajanja učne snovi mora učitelj nameniti veliko več časa pripravi na pouk kot pri običajnem frontalnem podajanju snovi. Učenci pa od ur, kjer sami nekaj odkrivajo, izdelujejo in spoznavajo, odnesejo veliko več znanja.

5. Viri in literatura

Bajramović, N. (2003). Pravilni poliedri. <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2002/di/bajramovic/ena/index.html>

Domanjko, V. (1991). Platonovi poliedri. *Presek* (str. 40—41). DMFA založništvo.

Intihar, Z. (1985). Pravilni poliedri [Diplomsko delo, Fakulteta za matematiko in fiziko Ljubljana].

Svetlin, P. (2012). Matematično preiskovanje poliedrov v osnovni šoli [Diplomsko delo, Fakulteta za matematiko in fiziko Ljubljana]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/769/1/POLIEDRI.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Bojana Pevec kot učiteljica matematike in fizike že 37 let poučuje matematiko na predmetni stopnji. V času službovanja je bila tudi 15 let pomočnica ravnatelja, vendar vseskozi predana poučevanju matematike, delu z nadarjenimi učenci, pripravam učencev na matematična tekmovanja za doseganje najvišjih priznanj na državnem nivoju, raziskovalnemu delu in širjenju ter povezovanju matematike z vsakdanjim življenjem. S skrbno načrtovanim delom v okviru ur dodatnega pouka in sobotnemu delu z nadarjenimi, so učenci posegali po najvišjih mestih v državi. Njen cilj je pri učencih vzpodbuditi razvoj logičnega razmišljanja in razširiti ter poglobiti matematična znanja kot dobro popotnico za nadaljevanje študija.

VI

**CHALLENGES IN TEACHING
PHYSICAL EDUCATION**

IZZIVI V POUČEVANJU ŠPORTNE VZGOJE



Vpliv različnih učnih oblik na gibalno učinkovitost dijakov pri pouku ŠVZ

The Influence of Different Teaching Methods on the Movement Efficiency of Students in the Physical Education Classes

Roman Tamše

*Tehniški šolski center Maribor
roman.tamse@tscmb.si*

Povzetek

Gibalna neaktivnost, sedeč način življenja, nereden in neuravnotežen način prehranjevanja vodijo do nezdravega življenjskega sloga mladostnikov. Primerno prehranjevanje in telesna aktivnost postajata v srednjih šolah nuja učiteljev, da dijake vzpodbudijo pri ustvarjanju samostojnega in odgovornega odnosa do oblikovanja zdravega življenjskega sloga. V gibalnem smislu so dijaki v teh časih z izjemo tistih, ki so vključeni v trenažni proces, premalo gibalno aktivni in nevajeni premagovanja težjih naporov, kar se kaže v gibalni neučinkovitosti. Pomanjkanje zadostne količine telesne aktivnosti vodi v kronične nenalezljive bolezni, ki so danes med najbolj pogostimi vzroki umrljivosti in zaradi tega morajo učitelji, ob že tako majhnem številu ur športne vzgoje v srednjih šolah, načrtovati ure tako, da so dijaki pri pouku čim bolj gibalno aktivni. Cilj izvedene aktivnosti je bil ugotoviti, katera učna oblika je bolj primerna za izvedbo ur športne vzgoje pri odbojki. Na podlagi fiziološkega indikatorja smo s pomočjo merilca srčnega utripa primerjali motorično učinkovitost istega dijaka pri pouku s frontalno učno obliko nalogami in skupinsko učno obliko z dopolnilnimi nalogami. Pri slednji smo uporabili delo v z dopolnilnimi nalogami in ugotovili da je gibalni učinek na dijaka pri tej obliki večji, kar je presenetljivo saj se v praksi najbolj pogosto uporablja frontalna učna oblika. Pri urah športne vzgoje učiteljem predlagamo uporabo skupinske učne oblike z dopolnilnimi nalogami, predvsem pri posredovanju novih učnih vsebin in utrjevanju snovi, saj je v primerjavi s frontalno obliko bolj učinkovita.

Ključne besede: motorična učinkovitost, oblika dela, predmet športna vzgoja, srednja šola.

Abstract

Physical inactivity, a sedentary lifestyle, an irregular and unbalanced diet lead to an unhealthy lifestyle for adolescents. Appropriate nutrition and physical activity are becoming a necessity for teachers in secondary schools to encourage students to create an independent and responsible attitude towards creating a healthy lifestyle. In terms of movement, students during these times, with the exception of those who are involved in the training process, are not physically active enough and are not used to overcoming more difficult efforts, which is reflected in movement inefficiency. The lack of a sufficient amount of physical activity leads to chronic non-communicable diseases, which today are among the most common causes of mortality, and for this reason, with the already small number of hours of physical education in secondary schools, teachers must plan the hours in such a way that students are as physically active as possible during lessons. The aim of the activity was to find out which teaching format is more suitable for conducting physical education lessons in volleyball. On the basis of a physiological indicator, with the help of a heart rate monitor, we compared the motor efficiency of the same student in lessons with frontal learning form tasks and group learning form with supplementary tasks. For the latter, we used work with supplementary tasks and found that the movement effect on the student is greater with this form, which is surprising because in practice the frontal teaching form is

most often used. In physical education lessons, we suggest to teachers the use of a group teaching format with complementary tasks, especially when imparting new learning content and consolidating material, as it is more effective compared to the frontal format. Learning form with additional tasks, especially in the transmission of the new learning content and consolidation of material, as it is more effective compared to the frontal form.

Key words: form of work, motor efficiency, secondary school, subject physical education.

1. Uvod

Z razvojem civilizacije je gibanje postalo manj pomemben dejavnik človekovega vsakdanjika. Pri delu in prostem času, transportu in komunikaciji ter številnih drugih vsakodnevnih opravilih skorajda ne potrebujemo nobenega fizičnega napora več. Napredek v modernih tehnologijah, predvsem pa razvoj informacijske tehnologije, so življenje znatno olajšali za breme gibanja. Delo in celo igra sta uspešna tudi brez vsakršnega fizičnega napora. Omenjeni razvojni dosežki so sicer prispevali k navidezno večji kakovosti življenja, hkrati pa so postali nadloga za splošno zdravje sodobne družbe. Današnji način življenja postaja vse bolj "sedeč". Informacijska podpora, ki človeka v zadnjih letih spremlja tako rekoč na vsakem koraku, nam je pri večini opravil in dejavnosti sicer olajšala življenje. Hkrati nas odtuja od različnih socialnih dejavnosti, predvsem pa od telesne aktivnosti. Pomanjkanje zadostne količine telesne aktivnosti vodi v kronične nenalezljive bolezni, ki so danes med najbolj pogostimi vzroki umrljivosti (Pišot, 2010). Čezmerna debelost predstavlja veliko breme za zdravstvo. Debelost se širi zelo hitro in nekontrolirano; že dejstvo, da je skoraj polovica odraslih oseb v Evropi predebelih, je skrb vzbujajoča (Gonzales, Martinez, Gibney & Kearney, 1999).

V Sloveniji je 18,5 % mladostnikov vsak dan telesno dejavnih vsaj eno uro, vendar pa se je v obdobju 2002–2014 delež takih mladostnikov znižal. Delež fantov, ki so redno telesno dejavni, je pomembno višji kot delež deklet, kar ugotavljamo tudi v vseh starostnih skupinah. Telesna dejavnost s starostjo pomembno upada, in sicer med mladostniki skupaj in pri obeh spolih. Najnižji delež redno telesno dejavnih je v skupini 15-letnikov, med 15-letnimi dekleti jih je redno telesno dejavnih le 7,2 %. Podatki kažejo, da slabši socialno-ekonomski položaj vpliva na zmanjšanje telesne dejavnosti ali tudi telesno nedejavnost, zato je potrebno telesni dejavnosti ranljivih skupin posvetiti posebno pozornost. Pomembno vlogo pri tem imajo v korakih vzgoje in izobraževanja otrok in mladih vzgojitelji, učitelji in profesorji (Mednarodni dan gibanja – 10. maj, 2018).

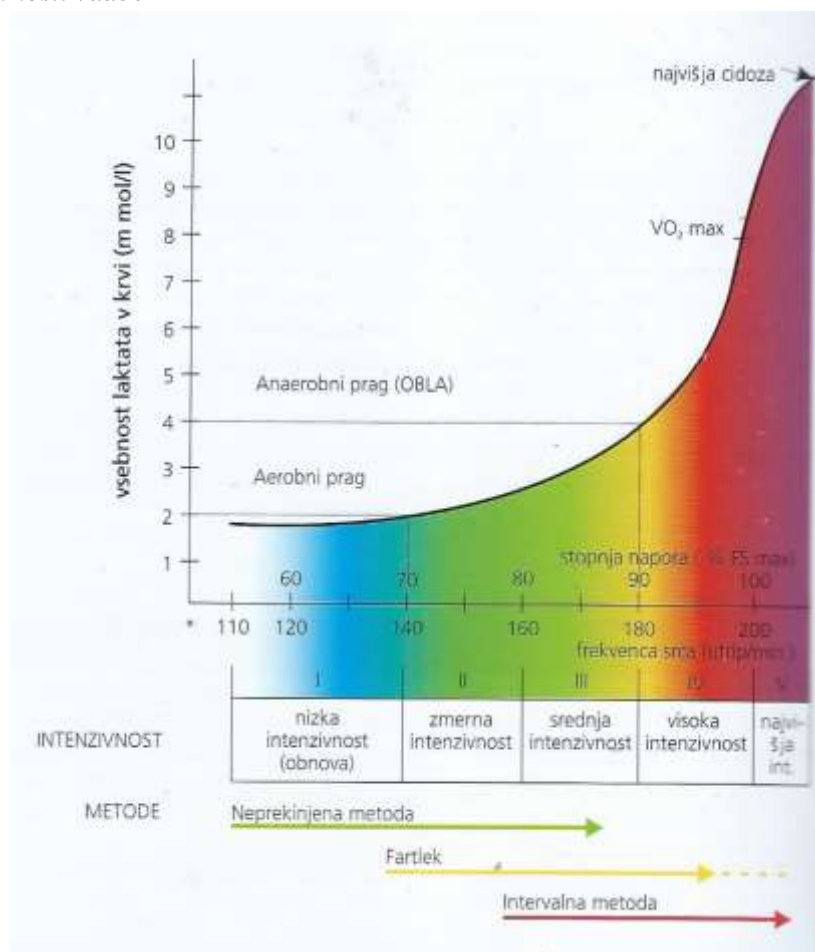
Vzdržljivost je tista gibalna sposobnost, ki pri mladih tako v Sloveniji kot v razvitem svetu vztrajno pada že več kot tri desetletja. Številne študije so med letom 1980 do 2000 ugotovile upad v aerobni vzdržljivosti in/ali aerobni kapaciteti v vseh starostih in spolih v višini od 0,2 do 1,2 % na leto (Tomkinson, Olds in Gulbin, 2003, v Škof, 2007). V Sloveniji je bil upad v aerobnih sposobnostih otrok, starih 7 do 19 let, v teku na 600 m v letih med 1990 in 2000 5,7 % oz. 0,57 % na leto (Strel, Kovač, Rogelj, Leskošek, Jurak, Starc, Majerič in Kolenc, 2003).

Miko (2014) v pogovoru z dr. Jankom Strelom, profesorjem na Fakulteti za šport, opozarja, da so današnji učenci in dijaki v teku na 600 metrov povprečno za dobrih devet sekund počasnejši, kot so bili pred dvajsetimi leti. To kaže na nižjo raven njihove splošne vzdržljivosti.

Za razvoj zdravja je pomembna predvsem srčno-žilna ali aerobna vzdržljivost. Zato je tudi v programih šolske in izven šolske športne vzgoje tej vzdržljivosti namenjena največja pozornost. Aerobno vzdržljivost predstavljajo prve 4 ravni intenzivnosti vadbe. Na sliki 1 so prikazane ravni intenzivnosti vadbe, kjer je za šolsko prakso zanimiva in uporabna aerobna vadba v področju zmerne in srednje intenzivnosti. Dolgotrajna vadba zmerne intenzivnosti zagotavlja predvsem mišične in srčne adaptacije, medtem ko vadba srednje intenzivnosti ali vadba na ravni anaerobnega praga vpliva na izrazite adaptacijske spremembe srčno-žilne in dihalne funkcije (Škof, 2007).

Slika 1

Ravni intenzivnosti vadbe



Vir: Škof, 2007

Cilj strokovnega prispevka je bil na podlagi fiziološkega indikatorja s pomočjo merilnika srčnega utripa ugotoviti gibalno učinkovitost dijaka pri pouku s skupinsko učno obliko z dopolnilni nalogami in pouku s frontalno učno obliko dela v koloni.

2. Metode dela

Primerjava gibalne učinkovitosti s pomočjo frekvence srca je obsegala dve, po učnih oblikah, različni vadbeni enoti, vsaka enota je trajala 1. šolsko uro. Na uri je sodelovalo 20 dijakov 3. letnika iz TŠC Maribor. Učna tema je bila odbojka, metodična enota pa napadalni udarec. Na 1. vadbeni enoti smo uporabili frontalno učno obliko dela, na 2. pa skupinsko učno obliko dela z dopolninimi nalogami. Obe vadbeni enoti sta bili glede na dele učne ure (pripravljalni, glavni in sklepni del) identični.

Uporabili smo pametno športno uro s pripadajočimi funkcijami za merjenje frekvence srca in metodo snemanja z zamikom, ki je učencem omogočila kakovostno in takojšnjo povratno informacijo pravilne izvedbe gibalne naloge (slika 2).

Slika 2

Merilna naprava

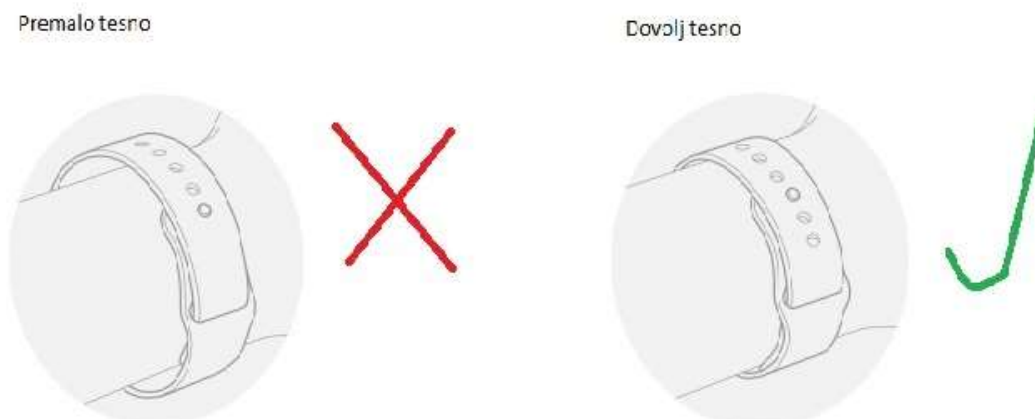


Vir: Tamše

V merilni postopek smo zaradi pomanjkanja športnih ur s funkcijo merjenja frekvence srca vključili tri dijake, ki so si pred začetkom ure nadeli pametne ure za merjenje frekvence srca in si jo po koncu ure tudi odstranili (slika 3). Pametno uro so torej na 1. in 2. vadbeni enoti uporabljali trije dijaki, ker smo želeli, da bi bila primerjava čimbolj ustrezna. Pametno uro je bilo potrebno ustrezno tesno namestiti na roko, zaradi natančnejšega merjenja, kot je prikazano na sliki 3.

Slika 3

Pravilno nameščena pametna ura



Športno uro smo preko brezžične povezave povezali s prenosnim računalnikom, za obdelavo podatkov in grafični prikaz frekvence srca pa uporabili programsko opremo imenovano Health monitor.

3. Rezultati in diskusija

Učna ura pri športne vzgoje je sestavljena iz pripravljalnega dela, kjer se učence pripravi na samo uro in ogreje na glavni del ure. V glavnem delu ure učencem posredujemo nove vsebine ali utrjujejo že znano vsebino. V sklepnem delu praviloma sledi umirjanje oziroma ohlajanje dijakov in kratka analiza ure.

V pripravljalnem delu smo izvedli 8-minutno ogrevanje s tekom v obliki kroga, med tekom smo dodajali naloge atletske abecede. Sledil je kompleks gimnastičnih krepilnih in razteznih vaj namenjen pripravi mišičnih skupin, ki bodo najbolj obremenjene pri glavnem delu ure. Sklop je vseboval 7 razteznih vaj in 3 krepilne vaje. Vsebina glavnega dela je bila, kot že rečeno, napadalni udarec, obe uri pa sta se razlikovali zgolj po učni obliki dela. Na začetku glavnega dela so dijaki s pomočjo organizacijskega kartona pripravili učne pripomočke (stožce, stojala...), preko video posnetka napadalnega- udarca pa bili seznanjeni o vsebini ure in pravilni tehniki udarca. V sklepnem delu so učenci pospravili učne pripomočke in dobili kratko povratno informacijo o izvedbi gibalnih nalog.

Na 1. vadbeni enoti smo uporabili skupinsko vadbo z dopolnilnimi nalogami. Njene značilnosti so (Kovač, 2009):

- spada med zahtevne organizacijske oblike dela,
- v praksi sicer manj uveljavljena, a je zelo učinkovita, saj omogoča večjo individualizacijo,
- uporabljamo jo pri utrjevanju ali pri posredovanju novih vsebin,

- na osnovni vadbeni postaji vadeči izvajajo glavno vsebino, na drugih, dopolnilnih pa dopolnilne naloge,
- dopolnilne naloge lahko pripomorejo k izboljšanju tehnike prvin, ki jo vadimo, ali pa z njimi razvijamo določeno sposobnost,
- pri posredovanju novih vsebin lahko na teh postajah delajo pripravljalne vaje, pri intenzivni vadbi pa tudi sprostilne vaje,
- ni nujno, da vadeči delajo na vseh dopolnilnih postajah,
- učitelj je na glavnem vadbenem mestu, izvajanje dopolnilnih nalog pa nadzira in usmerja, vadeče pa mora znati ustrezno motivirati, drugače so lahko preveč pasivni in se počutijo izločene,
- pomagamo si lahko z vsebinskimi kartoni.

Na 2. vadbeni enoti so učenci bili deležni frontalne učne oblike ali imenujemo jo tudi neposredno poučevanje, za katero je značilno (Kovač, 2009):

- učitelj usmerja vso skupino,
- vsa navodila – od razlage, prikaza, do popravljanja napak so namenjena vsem hkrati,
- otežuje navezovanje socialnih stikov,
- je racionalna, ko je treba vse z nečim seznaniti,
- običajno ne upošteva načela individualizacije: vsebina, postopki, obremenitve so podrejeni povprečku skupine,
- vadba je za nekatere prezahtevna, za druge prelahka in zato neučinkovita,
- običajno slabo vpliva na šibkejšo tako v učnem kot doživljajski pogledu.

Za objektivno merjenje fiziološkega stanja telesa je najbolj preprost, dostopen in tudi dovolj zanesljiv parameter ocenjevanja stopnje napora, ki mu je posameznik izpostavljen pri določeni obremenitvi, merjenje frekvenca srca. Frekvenca srca je zato v športni praksi zelo uporaben kriterij za vrednotenje in spremljanje naporov športnika pri različnih športnih obremenitvah. Število udarcev odčitamo na zaslonu pripomočka – športne ure. Krivuljo gibanja srčne frekvenca lahko prikažemo tudi grafično (Škof, 2007). Iz teh razlogov smo se odločili, da bomo spremljali dinamiko frekvenco srca učenca v najbolj aktivnem in intenzivnem odseku glavnega dela ure. Za vsako vadbeno enoto smo tudi izračunali povprečno stopnjo napora učenca po formuli za neposredni način:

$$\% \text{ napora} = \frac{\text{frekvenca srca med obremenitvijo}}{\text{najvišja frekvenca srca}} \times 100$$

→ najvišja frekvenca srca = 220 – starost

Povprečna frekvenca srca je pri frontalni učni obliki znašala 131, najvišja frekvenca je bila 169, najnižja pa 111 udarcev na minuto (slika 5). Najbolj intenzivni odsek glavnega dela ure je trajal 15 min, povprečni napor učenca pa je znašal 67 %. Slednjega smo po koncu ure vprašali za mnenje subjektivne stopnje napora po lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni ni naporno, 5 pa zelo naporno. Učenec se je odločil za številko 4.

Povprečna frekvenca srca pri skupinski učni obliki je znašala 145, najvišja 181 in najnižja 117 udarcev na minuto. Najbolj intenzivni odsek glavnega dela ure je trajal 16 min, povprečni napor učenca pa je znašal 74 %.. Subjektivna stopnja napora učenca je pri tej učni obliki bila ocenjena s številko 3.

Ugotovimo lahko, da sta 1. in 2. vadbeni enoti nista niti približno enaki, kljub istim vsebinam in postopkih v posameznih delih učne ure. Skupinska vadba z dopolnilnimi nalogami je po dobljenih rezultati zagotovo gibalno bolj učinkovita učna oblika dela v primerjavi s frontalno. Dokaz za to so višje povprečne in maksimalne vrednosti frekvenca srca učenca, višja stopnja napora ter dlje časa trajajoči odsek glavnega dela ure z najvišjo intenzivnostjo vadbe. Spremembo naštetih dejavnikov, ki pričajo v prid boljše gibalne učinkovitosti, smo dosegli tako, da smo le v glavni del ure vključili oziroma uporabili drugačno učno obliko dela.

4. Sklep

V praksi pri predmetu športna vzgoja še vedno prepogosto uporabljamo učne oblike, ki so za učence z vidika gibalne učinkovitosti, to je intenzivnosti vadbe, neučinkovite. Največje težave se pojavljajo v stopnjah učnega procesa podajanja novih učnih vsebin, ko učitelji uporabijo klasično frontalno učno obliko dela. S strokovnim prispevkom smo ugotovili in dokazali, da z uporabo učne oblike skupinske vadbe z dopolnilnimi nalogami očitno povečamo gibalno učinkovitost dijakov tudi v stopnji učnega procesa podajanja novih učnih vsebin. Pri vadbi, kjer bi bilo število dijakov večje, bi s to učno obliko dela še toliko bolj vplivali na višjo intenzivnost posameznega dijaka kot sicer. Da bi bili rezultati strokovnega prispevka zanesljivejši, bi lahko športne ure uporabili na večjem številu dijakov, to nam sicer ni uspelo zaradi materialnih nezmožnosti, in primerjali intenzivnost vadbe še pri drugih učnih oblikah dela.

Učiteljem predlagamo uporabo tovrstne učne oblike dela pri urah športne vzgoje, ki v svoji vrsti ni edina, predvsem pri posredovanju novih učnih vsebin in utrjevanju snovi. Dijaki bodo bolj motivirani in pozorni na izvedbo naloge zaradi česar bo po njihovem subjektivnem občutku sama vadba v primerjavi s frontalno učno obliko dela manj utrujajoča in naporna, čeprav ni, saj objektivni rezultati kažejo drugače. Toda takšne učne oblike dela od učitelja predhodno zahtevajo več časa na pripravo, organizacijo in samo izvedbo ure. Verjamemo, da bo čez čas učitelj dobil pozitivne učinke dela, lažje dosegel zastavljene učne cilje in nenazadnje pridobil dodatne izkušnje ter znanja.

5. Literatura in viri

Kovač, M. (2009). *Didaktika športne vzgoje*.

Miko, K. (12. 11. 2014). *Gibalne sposobnosti naših otrok*. Pridobljeno iz Slovenske novice: <https://www.slovenskenovice.si/lifestyle/zdravje/gibalne-sposobnosti-nasih-otrok>

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (12. 11. 2018). Pridobljeno iz Mednarodni dan gibanja-10.maj: <http://www.nijz.si/sl/mednarodni-dan-gibanja-10-maj>

Pišot, Gonzales, & Martinez. (2010). Physical, inactivity, sedentary lifestyle and obesity in European Union. *International journal of obesity*, 23.

Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2017). *Letno poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2016/2017*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport Laboratorij za diagnostiko telesnega in gibalnega razvoja.

Strel, J., Kovač, M., Rogelj, A. in Leskošek B. (2003). *Vrednotenje spremljave gibalnega in telesnega razvoja otrok in mladine v šolskem letu 2001-2002 in primerjava nekaterih parametrov športno vzgojnega kartona s šolskim letom 2000-2001 ter z obdobjem 1990-2000*. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.

Škof, B. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Kratka predstavitev avtorja

Roman Tamše, profesor športne vzgoje, ki poučuje že 20 let na tehniškem šolskem centru Maribor v programu Strojni tehnik.

Šport po Bartlu: Po različnih poteh do istega cilja

Sport According to Barle: Different Path, Same Goal

Vesna Pogelšek Lavrenčič

*Osnovna šola Istrskega odreda Gračišče
vesna.pogelsek@gmail.com*

Povzetek

Učenci so različni, zato se moramo učitelji posluževati različnih pristopov poučevanja. Bartlova klasifikacija deli ljudi na štiri skupine glede na osebnostne značilnosti, kar lahko učitelj koristno uporabi pri načrtovanju in izvajanju pouka. Na podlagi omenjene klasifikacije lahko učitelji predpostavljamo, da imamo štiri različne tipe učencev. Učni proces organiziramo tako, da z različnimi vsebinami, didaktičnimi procesi ali oblikami dela pritegnemo vse psihološke/igralne/motivacijske tipe učencev in jih po različnih poteh pripeljemo do istega cilja. Med te sodijo tudi tisti, ki bi raje sedeli v knjižnici in brali, kot pa se borili za žogo. Mimogrede se lahko pri učitelju zgodi tudi »aha moment«, ko morda odkrije razlog, zakaj se nekateri učenci tako težko motivirajo za sodelovanje pri športu in zakaj se nekateri izmikajo delu.

Ključne besede: Bartlova klasifikacija, diferenciacija, prilagajanje učnih vsebin, splošna kondicijska priprava, tipi učencev.

Summary

Students are different, so teachers need to take different approaches to teaching. Bartle's taxonomy divides people into four groups according to personality traits, which can be useful for teachers in planning and delivering lessons. Based on this classification, teachers can assume that there are four different types of learners. We organise the learning process in such a way as to engage all psychological/play/motivational types of learners through different content, didactic processes or forms of work, and to lead them along different paths to the same goal. This includes those who would rather sit in a library and read than fight for the ball. Incidentally, there may also be an "aha moment" for the teacher, who may discover the reason why some students find it so difficult to get motivated to participate in sport and why some students tend to avoid their work.

Key words: adapting learning content, Bartle's taxonomy, differentiation, general physical preparation, types of learners.

1. Uvod

Učna individualizacija skladna z učno diferenciacijo, zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, torej prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo. Z učno diferenciacijo, ki je pretežno organizacijski ukrep, usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji,

vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolj uresničevala socialne in individualne vzgojnoizobraževalne namene (Strmčnik, 1987).

Letošnja rdeča nit študijskih srečanj športnih pedagogov je bilo razmišljanje, kako ustvariti varno in spodbudno učno okolje za vsakega učenca. K temu nas je spodbudila Bartlova klasifikacija psiholoških tipov ljudi, ki jo upoštevajo/uporabljajo pri snovanju računalniških igrice.

Bartlovo klasifikacijo uporabljajo načrtovalci videoiger za lažje ustvarjanje vsebin za različne tipe igralcev. Med elementi videoiger in igrami oz. športnim udeleževanjem lahko potegnemo več vzporednic. Zato smo lahko omenjeni pristop z nekaj dopolnitvami uspešno prenesli tudi na naše področje. Na učence smo pogledali z drugačnega zornega kota in pri nekaterih ugotovili razloge za njihov navidezni odpor do aktivnejšega sodelovanja pri pouku. Zgodil se je tisti »aha moment«, ki omogoča uvid v vzgibe in razloge za določeno vedenje pri učencih. Zavedli smo se, da smo nekaterim učencem premalokrat ponudili varno in vzpodbudno učno okolje. Na podlagi Bartlove klasifikacije smo začeli vnašati majhne, včasih pa tudi večje spremembe. Vsaka ura ni bila izpeljana po tem principu, se je pa s tem pristopom diferenciacija pouka dogajala veliko bolj spontano in pogosteje.

V našem primeru smo začeli z načrtovanjem večjega dogodka, tekaškega športnega dneva. Pri organizaciji smo se opirali na idejo športnega kolega Urbana Praprontika, navdušenega tekača, ki je leta 2021 izvedel projekt Tekiški športni dan (Novak, Jeromen in Praprotnik, 2021).

Bartlovo klasifikacijo smo uporabili tudi pri nekaterih učnih urah splošne kondicijske priprave. Razvijali smo moč in preskakovali kolenico, ob tem pa skušali približati vsebine različnim tipom učencev.

2. Bartlova klasifikacija

Bartlova klasifikacija je nastala kot odgovor na vprašanje, česa si igralci videoiger želijo. Da imajo videoigre veliko skupnega s klasičnimi igrami, je v svoji definiciji skušal pojasniti tudi Juul (2003). Definicija pravi, da je igra formalni, na pravilih temelječ sistem z variabilnim in merljivim rezultatom. Da lahko nek sistem opredelimo za igro, mora vsebovati vsaj šest elementov: pravila, variabilen in kvantitativen izid, valorizacijo izidov, trud igralcev, navezanost igralcev na izid in prenosljivost posledic. Vse to je značilno tudi za igre pri pouku športa. Moštvene, elementarne, štafetne in druge igre so bistveni sestavni del pouka športa. Skupno jim je, da imajo pravila in jih definira nek izid. Značilen je tudi trud igralcev in njihova želja po dobrem rezultatu. Bartlova klasifikacija deli igralce na štiri tipe:

- Dosežkarji (angl. *achievers*); Ljudje, ki spadajo v ta segment, so zelo motivirani preko dosežkov znotraj igre. Postavijo si cilje in so močno odločeni, da jih bodo dosegli. Njihov glavni cilj je zbiranje točk in napredovanje skozi stopnje, vse ostalo je temu podrejeno. Socializacija je namenjena razširjanju lastnega znanja o igri preko interakcije z ostalimi igralci. Ubijanju se v igri izognejo, če ni povezano z eliminiranjem rivala ali pridobitvijo igralnih točk (Bartle, 1996). Imenujemo jih tudi diamanti, saj so vedno v lovu za zakladom (Matevski, 2014).
- Raziskovalci (angl. *explorers*); Zanima jih raziskovanje virtualnega sveta. Igro želijo do potankosti spoznati. Motivira jih odkrivanje novega, neznanega. Znotraj virtualnega sveta iščejo morebitne napake in odkrivajo temeljne mehanike igre. Zbiranje točk jih zanima le toliko, kolikor je potrebno za nadaljnje odkrivanje. Ne zanima jih

socializiranje z drugimi, tekmovanje jim predstavlja nepotrebno časovno oviro. Bistvo je popolnoma odkriti celotni virtualni svet (Bartle, 1996).

- Ubijalci (angl. *killers*); Gre za igralce, ki želijo drugim prikazati svojo premoč. To izvajajo na dober ali na slab način. Svojo premoč lahko kažejo tako, da drugim igralcem pri igri pomagajo ali pa se nad njimi izživljajo. Točke jih zanimajo le z vidika doseganja zadostne količine moči, da se lahko dalje izživljajo nad drugim. Socializiranje izrabljajo za spoznavanje novih taktik in različnih stilov igranja. V drugem igralcu želijo vzbuditi občutek stiske, tesnobo in strah, saj ob tem doživljajo zadovoljstvo in vznemirjenje.
- Družabniki (angl. *socializers*); Tem igralcem je bistveno spoznavanje in razumevanje ostalih igralcev, pomembna jim je komunikacija. Do ostalih igralcev čutijo empatijo, jih poslušajo, se z njimi šalijo, jih zabavajo, igra pa jim predstavlja zgolj okolje, ki to omogoča. Osebno zadovoljstvo čutijo že s tem, ko opazujejo druge in njihov napredek znotraj igre. Raziskovanje in zbiranje dosežkov je za njih nujno zlo, ki jim omogoča dodatno razumevanje igre in s tem lažjo komunikacijo z ostalimi. Ubijanja se poslužujejo zgolj v izrednih primerih, če je npr. igralec užalil nekoga, ki jim je blizu (Bartle, 1996).

Slika 1

Bartlova klasifikacija



Friis D., R., Herger, M., Janaki, K. (2020) Bartles player's type for gamification

Kritiki klasifikaciji očitajo, da ni empirično dokazana (Bartel je analizo naredil na podlagi nekaj 100 rešenih vprašalnikov) oz. da se tipi igralcev med seboj lahko pokrivajo, čeprav Bartel trdi nasprotno. V našem primeru to ne predstavlja ovire, saj se mi ne trudimo ustvariti igro, ki bi ugajala vsem ali le določenim tipom. Kot športni pedagogi iščemo načine, kako sam proces približati učencem. Bartlova klasifikacija je v tem primeru le orodje za doseg cilja. Hkrati pa se trudimo razumeti, zakaj se nekateri učenci ne želijo gnati in tekmovati, zakaj ne uživajo, npr. v igri »Med dvema ognjema« ipd. Ta spoznanja želimo uporabiti za povečanje notranje motivacije učencev. Bartlova klasifikacija v našem primeru ponuja možnost diferenciacije pouka na drugačen način in priložnost, kako ta proces obogatiti in ga približati večini učencev. Na razpolago imamo vedno več pristopov, kako izpeljati učno uro.

3. Učenci skozi perspektivo Bartlove klasifikacije

Ko pogledamo na učence s perspektive Bartlove klasifikacije in jo prenesemo v telovadnico, bi pri športni dejavnosti štiri tipe lahko opredelili takole:

- **Dosežkarji** so tisti učenci, ki jih zanima rezultat. Pogledali bodo rezultate na svojem športnovzgojnem kartonu in si želeli izboljšati lanske dosežke. Morda bodo želeli

podreti šolski rekord v skoku v daljino. Ko bodo izvajali ponovitve, bodo stremeli k temu, da bi v vsakem krogu opravili več ponovitev. Ne bodo razočarani, če jih bo kdo premagal. Bolj bodo žalostni, če bodo izgubili proti sebi. Če bodo svoj zadani cilj dosegli, jih ne bo pretirano žalostilo, da je bil tekmeec uspešnejši ali da je opravil več ponovitev oz. bil hitrejši, močnejši itd. Cilj jim je opraviti poligon brez napake in hitro. Pri moštvenih igrah jih bo zanimal le končni rezultat, ne toliko, kako so igro odigrali.

- V športu smo ubijalca preimenovali v borca, saj se nam to poimenovanje za obravnavano populacijo zdi bolj primerno. **Borci** predstavljajo tisti majhen odstotek ljudi, ki bodo zadovoljni le, ko bodo premagali vse. Njihov uspeh obvezno pomeni poraz nekoga drugega. Zadovoljni so torej le, če so močnejši, hitrejši ali vztrajnejši od ostalih tekmecev. Veseli jih tudi, ko vidijo, kako tekmece omagujejo ali ne zmorejo več. Pri moštvenih igrah bodo uživali, če ga tudi ponižali, ne le premagali. Zadovoljni bodo, če ga bodo spravili na kolena.
- **Raziskovalce** bodo zanimala pravila igre. Skušali jih bodo preoblikovati, izmišljevali si bodo nova in testirali, v kolikšni meri jih lahko spremenijo. Zanimalo jih bo, zakaj se kaj dogaja, šteli bodo prehojene korake, jih primerjali z drugimi, merili srčni utrip ali z zanimanjem sprejeli nove, drugačne igre. Radi bodo ustvarjali nove vaje ali si izmišljevali nova pravila oziroma stopnje zahtevnosti nalog. Niso odvisni od soigralcev ali tekmecev, odlično se počutijo tudi sami.
- **Družabnik** je najpogostejši tip, ki se pojavlja povsod, tudi pri naših učencih. To so osebe, ki bodo sodelovale zaradi občutka pripadnosti in želje imeti se lepo. Za ekipo bodo pripravljene veliko narediti. Ne zanima jih dokazovanje. Družabnike ne zanima rezultat. Tekmovanje jih zanima le, dokler je v duhu »fair play-ja« in je vzdušje sproščeno. Ko pa postane napeto in gre bolj »na nož«, se raje umaknejo.

4. Pouk športa s pomočjo Bartlove klasifikacije

4.1 Športni dan za vse različne tipe učencev - Tek na Kvirik

Začeli smo z napovedjo vsebine pri pouku in z motiviranjem za premagovanje na videz velike razdalje enajstih kilometrov. Z učenci se nismo prerekali, ali je to daleč in ali je to veliko. Njihova mnenja smo sprejeli brez obsojanja. Zato so nekateri poskusili z izogibanjem in izgovarjanjem, da tako dolge poti ne zmorejo preteči. Takrat smo jim razložili različne načine sodelovanja na športnem dnevu. Povedali smo jim, da razdalje ni treba premagati izključno z neprekinjenim tekom, pač pa lahko tek izmenjujejo s hojo oz. občasnimi postanki. Razdalje tudi ni treba premagati v celoti. Lahko se ustavijo na prvi kontrolni točki na razdalji 2 km. Lahko se ustavijo že na prvem kilometru, če tako želijo. Odločitve sprejemajo sami in vsaka je pravilna in upoštevana. Poleg varnega obnašanja je edino pravilo, ki ga morajo upoštevati, da se po 90 minutah obrnejo nazaj in se vrnejo v šolo do dogovorjene ure.

Trudili smo se, da bi športni dan bil celostno privlačen in zanimiv. S tem namenom smo ga izpeljali na dan slovenskega športa ter državni praznik začeli s krajšo šolsko proslavo, kot je razvidno na sliki 2.

Slika 2

Proslava ob državnem prazniku, pred začetkom teka (osebni arhiv).



Slika 3

Vodeno tekaško ogrevanje (osebni arhiv).



Slika 3 prikazuje vodeno tekaški trening za ogrevanje pod mentorstvom nekdanje atletinje Radmile Vukmirović, ki je potekal po šolski proslavi. Sledil je skupinski štart.

Progo, ki je v eno smer merila 5,6 km, smo na vsakem kilometru označili s tablami, kot je razvidno iz slike 4 ter vmes dodali še kartončke z različnimi gibalnimi nalogami (slika 5). Na progi smo postavili dve stojnici z limonado, vodo in čokolado, ki sta hkrati služili kot kontrolni točki. Stojnica na sliki 6 je bila postavljena na razdalji 2 km, druga pa na obračališču na razdalji 5,6 km na vzpetini Sveti Kvirik.

Gibalne naloge ob progi so učencem služile za popestritev in kažipot.

Slika 4

Označbe na vsakem kilometru (osebni arhiv).



Slika 5

Gibalne naloge ob progi (osebni arhiv).



Slika 6

Kontrolna točka (osebni arhiv).



Učenci so na športnem dnevu lahko sodelovali na več načinov. Prijavili so se v eno od ponujenih kategorij ali pa so sodelovali na način, ki so si ga zamislili sami.

Ponudili smo tri kategorije:

1. Tekma s časom; V to kategorijo so se vpisali učenci, ki so želeli izboljšati lanski rezultat ali le postaviti osebni rekord na celotni razdalji. Merili smo jim čas od začetka do konca in jih ob progi še dodatno spodbujali. Ta naloga je bila pisana na kožo borcev in

dosežkarjem. To so posamezniki, ki so radi najboljši. Uživajo, ko dosežejo ali presežejo rezultat ali ko premagajo druge.

2. Lov na zaklad; V aplikaciji Action Bound smo pripravili naloge po principu lova na zaklad in jih naložili na šolske tablice. Učenci so se nato združili v skupino in se prijavili na lov. Vsaka skupina je dobila tablico. Med premikanjem po trasi so odgovarjali na vprašanja, nalagali fotografije, iskali lokacijo ali opisane koticke in s tem pridobivali točke. Taka oblika aktivnosti je pritegnila učence, ki so po duši bolj raziskovalne narave in imajo vedno ogromno vprašanj. Ne zanima jih toliko premagati druge. Ker je bila naloga načrtovana kot skupinsko delo, so se vanjo vključili tudi učenci, ki se uvrščajo med družabnike. Morda se je po pomoti znašel med njimi tudi kak dosežkar. Borci so se taki nalogi v širokem loku izognili.
3. Piknik; Kategorija je bila pisana na kožo učencem, ki so prišli v šolo zato, da bi se imeli lepo, čeprav bodo na pohodu. To so učenci, ki jim je izzive lažje premagovati v družbi. Radi sodelujejo in bodo stvari vedno uredili tako, da bo za vse prav. Dobro se počutijo med zadovoljnimi ljudmi. Učenci v tej kategoriji so si lahko prinesli s sabo domače priboljške. Ker gre v našem primeru za večinoma vaške otroke, so se med dobrotami znašli domači sir, domače mesnine, vložene olive, nekaj pijače in obvezna odeja. Po poti so prepevali, si pripovedovali šale, se bodrili ter glasno navijali za sošolce tekače.

Zadnja kategorija je bila namenjena tistim, ki jih zgornje tri niso pritegnile. Ti učenci so hodili ali tekli v svojem tempu. Družili so se v skupine ali pot opravili sami. Nekateri so med potjo poslušali glasbo, drugi so klepetali, spet tretji so malo tekli in malo hodili in si merili čas zgolj zase. Prav vsi učenci, ki so prišli na športni dan, so prehodili in pretekli celotno pot v manj kot treh urah. S tem, ko smo učencem ponudili možnost izbire različnih aktivnosti, smo dosegli naš cilj, da učenci razvijajo aerobno vzdržljivost z dalj trajajočim naporom in znajo razporediti moči ter prilagoditi tempo hoje oziroma teka, da so v omejenem času opravili pot.

Nekaj skrite motivacije je bilo v samih kategorijah. Če je borec želel premagati lanski rezultat, je moral preteči celotno razdaljo. Če so želeli raziskovalci in dosežkarji opraviti lov na zaklad, so morali rešiti nalogo, ki je zahtevala točno lokacijo, ki je bila seveda postavljena na Svetemu Kviriku. Če niso našli lokacije, niso dobili vseh možnih točk. Učenci so lahko imeli piknik šele na vzpetini, torej na Svetem Kviriku, saj je bila to najbolj primerna lokacija, kjer so lahko razgrnili odejo ter uživali v dobri hrani. Vse smeti so seveda odvrgli v bližnje smetnjake. Na tak način smo želeli vse učence po različnih poteh oz. z različnimi prijemi pripeljati do istega cilja.

Velikokrat se je zgodilo, da smo na športnih dnevih s pohodniško vsebino poslušali pritoževanje učencev v smislu: »Ali je še daleč do cilja? Zakaj moramo toliko hoditi? Meni se ne ljubi več hoditi.« Drugačen pristop je pripomogel k drugačnim odzivom učencev in tudi rezultati so bili temu primerno boljši. Lepo je bilo opazovati, kako so si učenci izbrali cilj in stremeli k zelenemu dosežku. Motivacija za dosego cilja je prihajala od znotraj in rezultati so bili nad pričakovanji. Vsi so v dogovorjenem času ali še prej prišli do Kvirika in nazaj v šolo, torej so opravili pot dolgo 11,2 kilometra.

Učenci so ob prihodu v cilj opravili raztezne vaje in se odpočili. Ker so v cilj prihajali veliko pred uradnim zaključkom, so se lahko v tem času vključevali v različne dejavnosti. Kot je razvidno iz slik 8 in 9, smo jim ponudili dejavnosti, ki so ustrezale učencem z osebnostnimi lastnostmi dosežkarja, raziskovalca in/ali družabnika (borca smo ravno zaradi namena sprostitev tukaj izpustili). Tako so se lahko preizkusili v družabnih igrah Dobble in Karte ena, kvizu Slovenija, te poznam, igri Mollky, suvanju krogle, dotikanju plošče z roko, risanju s kredami in igrah s kolebnico.

Slika 7

Družabna igra Dobble (osebni arhiv).



Slika 8

Učenca igrata Molcky (osebni arhiv).



4.2 Vaje za moč za vse različne tipe učencev

Vaje za moč smo razdelili v tri kategorije in jih temu primerno tudi poimenovali. Nismo izpeljali vse tri naloge v eni uri, temveč smo jih smiselno razporedili na več ur (Mušketirja smo morali npr. izpeljati v dveh urah, saj so na prvi uri druženje in klepetanje vzeli preveč zares in učinka na razvoj moči ni bilo). Borca in dosežkarja smo pritegnili v nalogi, imenovani Na poti do zmage. Družabniki so uživali v nalogi Mušketirji - eden za vse, vsi za enega. Raziskovalci pa so si dali duška v iskanju novih vaj za moč.

Pri igri Na poti do zmage so se jasno pokazale poteze borca in dosežkarja. Pri vsaki vaji sta dala vse od sebe in oči so jima žarele od ponosa in navdušenja, ko sta ugotovila, da sta premagala sošolca. Družabnik je vaje delal korektno, je pa zmago z veseljem prepustil borcu ali dosežkarju.

Ko so morali učenci začiniti vajo, sta dosežkar in borec najbolj trpela, saj je bilo v tej nalogi za njun okus premalo akcije. Z ničemer se nista mogla dokazati, nikogar nista mogla premagati. Raziskovalci so uživali v iskanju novih rešitev, družabniki pa v interakciji in v sodelovanju, ki jih je ta naloga zahtevala.

Družabniki so si Mušketirja spretno prilagodili tako, da so imeli ob delu tudi prosti čas za klepet. Všeč jim je bilo sodelovanje in dogovarjanje o količini ponovitev, ki jih je moral vsak opraviti. Manj prijetno je bilo tistim, ki so bili v skupini s sošolcem, s katerim se ne razumeta najbolje. Njunu neujemanje je vplivalo na celotno skupino.

RAZISKOVALEC: *Začini svojo vajo*

Učenci so se razdelili v trojice. Vsaka skupina je imela tri prazne kartončke in pisalo. Najprej so skupaj naredili pet ponovitev osnovnih vaj za moč: počep, skleca, izpadni korak, dvigi trupa (trebušnjaki in/ali hrbtnjaki). Nato so si skupine izbrale tri vaje in jih nadgradile z dodatno nalogo, premikom telesa, spremembo položaja... Nove vaje so narisali ali na kratko opisali na vadbene kartončke in tako sestavili kratko obhodno vadbo. Svojo obhodno vadbo so preizkusili v intervalu 45 sek:15 sek. Nato so preizkusili še vadbo ostalih skupin.

DOSEŽKAR / BOREC: *Na poti do zmage*

Učenci so bili razdeljeni v pare na blazinah, ki so bile razporejene v krogu. Demonstrirali smo enostavno vajo za moč. Na znak so začeli vajo čim hitreje izvajati in šteti ponovitve. Po pretečenem času (20 sek) se je tisti učenec v paru, ki je opravil več ponovitev, premaknil na naslednjo blazino. Učenec, ki je opravil manj ponovitev, je ostal na isti blazini. Sledila je demonstracija naslednje vaje. Zmagal je učenec, ki se je prvi vrnil na svojo blazino ali opravil najdaljšo pot. V primeru izenačenja med učencema, se zmagovalca na blazini določi z borilno igro (kamion, polaganje rok ...).

DRUŽABNIK: *Vsi za enega, eden za vse (Mušketir)*

Na sredini igrišča je bil postavljen velik obroč, v katerem so bili raztreseni vadbeni kartončki. Okrog so bili na primerni razdalji razporejeni trije obroči različne barve. Vsaka skupina se je postavila k enemu od treh obročev. Igra se je začela tako, da je prvi član vsake skupine šel do obroča z vadbenimi kartončki in izbral enega. Nalogo je predstavila skupina, ki jo je nato opravila s 100 ponovitvami. Koliko ponovitev naredi vsak član skupine, je odvisno od zmožnosti posameznika (npr.: en učenec opravi 27 ponovitev, drugi 33, tretji 15 in četrti 25). Po opravljeni nalogi je drugi član skupine izbral nov vadbeni kartonček in skupaj so ponovno opravili 100 ponovitev. Kartončke so kot dokaz opravljene naloge pustili v svojem obroču.

4.3 Raziskujemo in ustvarjamo s kolebnico

Pri vajah s kolebnico smo uporabili predlogo kolegice Nives Markun Puhan, ki je svoje ideje predstavila na študijskem srečanju leto prej (Puhan, 2022). Potek smo ustrezno dopolnili oziroma spremenili, da smo posamezne tipe nagovorili že v uvodnem delu, torej ogrevanju.

Učencem smo pred ogrevanjem podali preprosto navodilo: »Teci s kolebnico«. Že tukaj smo lahko opazili, kdo dela »po avtopilotu« in kdo vaje opravlja s premislekom. Našel se je namreč učenec, ki je dejansko tekel s kolebnico tako, da jo je držal v roki, medtem ko so se ostali trudili med tekom kolebnico preskakovati. Vprašali smo učence, kdo je nalogo izvedel pravilno in neradi so se strinjali, da vsi. Borec in dosežkar sta bila jezna, ker nista bila med iznajdljivimi učenci.

Sledilo je navodilo v obliki vprašanja »Ali lahko preskakuješ kolebnico tako, da se premikaš bočno?« Družabnik se je trudil izvajati poskoke, ker je s tem nasmejal sošolce. Raziskovalec je iskal rešitve in ugotavljal, ali zmore, dosežkar pa si je prizadeval doseči čim večje število uspešno opravljenih zaporednih preskokov.

Ko je večina osvojila rokovanje s kolebnico v gibanju, so dobili še nalogi, ki sta bili pisani na kožo dosežkarju:

- »Kdo zmore preteči dva kroga, ne da bi se spotaknil ob kolebnico?«
- »Kdo zmore preteči vzvratno eno dolžino, ne da bi se spotaknil ob kolebnico?«

Po ogrevanju s tekom so opravili raztezne vaje, nato so dobili napotke za pravilno držanje in vrtenje kolebnice. Na vrsto so prišli izzivi. Najprej so na svoj račun prišli raziskovalci, ko smo naročili, naj poiščejo vsaj štiri različne načine preskakovanja kolebnice. Uspešni so bili, če so lahko na tak način kolebnico preskočili vsaj petkrat. Večina učencev je hitro našla klasične načine preskakovanja. Peščica pa se je ubadala še z bočnimi premiki, prelaganjem kolebnice iz dveh rok v eno itd. Sledila sta si dva fizično zahtevnejše zastavljena izziva:

- kdo prvi naredi 20 sonožnih preskokov kolebnice in
- kdo bo zadnji omagal pri neprekinjenem sonožnem preskakovanju kolebnice.

Nato so se učenci preizkušali v skupinskem preskakovanju kolebnice (par, trojica, skupina). Te naloge so bile vedno bolj pisane na kožo družabnikom in takim, ki so koordinacijsko zelo spretni ter dobro kondicijsko pripravljene. V zadnji nalogi je hkrati sodelovalo pet učencev. Zanimivo je, da je bila naloga vseč tudi dosežkarjem, ki so bili primorani sodelovati z drugimi, če so želeli izziv opraviti.

5. Zaključek

Drugačen pristop smo pri pouku uporabili nekajkrat in zadovoljni smo bili z učinkom, ki ga je imel na potek procesa in na odziv učencev. Samokritično smo ugotovili, da smo žal prevečkrat načrtovali in izvajali pouk tako, da je bil primeren le za eno skupino učencev.

Barltova klasifikacija nam tako predstavlja dobro orodje za načrtovanje pouka, saj pomaga pritegniti več učencev. Veliko je odvisno tudi od tipa učitelja. Vsekakor nam širi obzorja, pa tudi manevrski prostor, znotraj katerega lahko dosežemo tudi tiste učence, ki se nam včasih uspešno skrijejo - tiste, ki so npr. raje v knjižnici kot v telovadnici. Učitelju omogoča, da bolje spozna in razume, kaj se dogaja ne le v učencih, temveč tudi pri sebi. In ko bolje razume sebe, lahko bolje razume tudi druge ter tako še lažje ponudi varno in spodbudno učno okolje prav vsakemu učencu.

6. Viri

- Friis D., R., Herger, M., Janaki, K. (2020). Bartles player's type for gamification <https://www.interaction-design.org/literature/article/bartle-s-player-types-for-gamification>
- Juul, J. (2003). The game, The player, The world: looking for a heart of gameness <https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>
- Križe, N. (2017). *Analiza priložnosti in ovir za vpeljavo igrifikacije: primer uporabe na področju spodbujanja k zdravemu življenju* [Magistrsko delo] Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/krize2622-B.pdf>
- Matevski, D. (2014). *Vpliv igrifikacije spletnih anket na vpletenost korespondentov* [Magistrsko delo] Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/matevski1338-B.pdf>
- Novak, B., Jeromen, J. in Praprotnik, U. (24.9.2021). *O tekaškem športnem dnevu* (Podkast). <https://www.urbanitekaci.com/podcast/episode/2cd53a88/o-tekaskem-sportnem-dnevu>
- Puhan M., N. (2022). *Dnevnik delavnice Preskakovanje kolebnice* <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=354059>

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Pogelšek Lavrenčič je profesorica športne vzgoje na osnovni šoli Istrskega odreda Gračišče, kjer poučuje od leta 2008. Kot edini športni pedagog na šoli je zadolžena za izpeljavo vseh športnih dnevo, plavalnih tečajev, šole v naravi. Načrtuje vsebino aktivnih odmorov in s šolsko plesno skupino redno bogati šolske proslave in prireditve. Trenutno je članica razvojne skupine v nalogi Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje.

Vpliv elementov joge na gibljivost otrok

Influence of Yoga Elements on Children's Mobility

Nataša Frank

OŠ Toneta Tomšiča Knežak
franknatasas@gmail.com

Povzetek

Način življenja se iz dneva v dan spreminja. Otroci živijo drugačno življenje, kot so ga včasih. Ugotavljamo, da so rezultati otrokovih gibalnih sposobnosti iz leta v leto slabši, saj otroci večino dneva presedijo. Da se otroci premalo gibajo se odraža na celotnem razvoju otrok. Želimo si, da bi spodbudili gibanje pri otrocih tudi med poukom, zato smo uvedli v pouk gibalni odmor, kateri je vseboval vadbo elementov joge. Želeli smo ugotoviti, ali joga vpliva na gibljivost otrok. V raziskavo je bilo vključenih 15 učencev Osnovne šole Toneta Tomšiča Knežak. Jogo smo vadili tri mesece, in sicer od januarja 2022 do konca marca 2022. Gibalne sposobnosti smo merili s pomočjo športnovzgojnega kartona s testom predklon na klopci. Ugotovili smo, da vadba z elementi joge statistično pomembno vpliva na gibljivost otrok v 1. razredu. Menimo, da bi z vključevanjem joge v vzgojno-izobraževalni proces pridobili tako učenci kot učitelji, saj joga na zabaven način popestri delo v razredu. Vaje so preproste in jih lahko izvajamo kjerkoli, z vsemi otroki.

Ključne besede: gibalne sposobnosti, gibalni odmor, gibanje, joga, otroci, test.

Abstract

The way of life is changing day by day. Children live a different life than they used to. We find that the results of the child's motor skills are getting worse year after year, as children sit for most of the day. The fact that children do not exercise enough is reflected in the overall development of children. We want to encourage children to move during class as well, which is why we introduced a movement break in the class, which included practicing yoga elements. We wanted to find out if yoga affects the mobility of children. 15 students of Tone Tomšič Knežak Primary School were included in the research. We practiced yoga for three months, namely from January 2022 to the end of March 2022. Movement skills were measured with the help of a sports training card with a bench bend test. We found that exercise with elements of yoga has a statistically significant effect on the mobility of children in the 1st grade. We believe that by including yoga in the educational process, both students and teachers would benefit, as yoga enriches the work in the classroom in a fun way. The exercises are simple and can be performed anywhere, with all children.

Key words: children, movement, movement break, movement skills, test, yoga.

1. Uvod

Za raziskovalno delo smo se odločili zaradi želje, da bi otrokov dan v šoli potekal čim bolj aktivno z gibanjem in ker je splošno znano, da joga dobro vpliva na vse ljudi. Zato smo želeli, da bi jogo vključili tudi v pouk in raziskali, kakšne učinke ima na učence.

Pri pregledu in analizi literature ter raziskav drugih avtorjev smo ugotovili, da je na temo joge in njenega vpliva na otroke napisano nekaj literature slovenskih in več tujih avtorjev.

Knjige se nanašajo predvsem na zgodovino joge, kako jo vaditi, kakšni so njeni pozitivni vplivi na telo, počutje in gibalne sposobnosti odraslih ter tudi kako jo prenesti na otroke (kako jih učimo joga). Za razliko od knjig članki predvsem opisujejo raziskave, ki so jih izvedli različni avtorji po vsem svetu. Opazili smo, da so ti v večini raziskovali psihične vplive joga na otroke, torej, kako joga zmanjšuje stres, kako izboljšuje zbranost in spomin otrok.

V ameriški raziskavi Terson in Immekus (2020) pišeta o učinkih joga. V omenjeni raziskavi je sodelovalo pri uri joga 48 učencev, in sicer 12 tednov. Avtorja poudarjata, da joga v šoli zelo dobro vpliva na vedenje, čustveno počutje in usvajanje znanja. Pišeta tudi, da so učenci uspešnejši, če so vključeni v telesne dejavnosti v šoli. V Srbiji so preizkušali vpliv joga na gibalne sposobnosti predšolskih otrok. Program so izvajali 12 tednov in ugotovili, da je joga najbolj vplivala na ravnotežje, manj na koordinacijo, fino motoriko in vizualni spomin (Aleksić idr., 2021). Buković idr. (2021) so ugotovili, da imajo otroci po izvedenem programu joga bolj razvite gibalne sposobnosti in so posledično bolj sprejeti pri sovrstnikih, imajo zmanjšane simptome depresije in večjo samozavest. V dvanajsttedenskem programu joga v vrtcu so prišli do ugotovitev, da joga pri petletnih otrocih izboljša vidno pozornost in gibalne sposobnosti ter zmanjša neprimerno vedenje in hiperaktivnost. Posledično joga predstavlja zadostno in učinkovito vadbo, ki lahko izboljša kognitivne in vedenjske dejavnike, pomembne za učenje (Jarraya idr., 2019). V srbski študiji (Veljković idr., 2021) so preučevali vpliv joga na predšolske otroke. V programu so za oceno motoričnih sposobnosti uporabili BOT-2 test, za kognitivne sposobnosti pa Test šolske zrelosti (srbsko *TZŠ*). Zaznali so boljše fino motoriko, koordinacijo in boljše ravnotežje pri predšolskih otrocih. Torej je joga bolj vplivala na motorične kot na kognitivne sposobnosti (Veljković, idr., 2021). Prišli so tudi do spoznanj, da z asanami krepimo mišice trupa, kar vzdržuje statično ravnotežje. Če te sposobnosti ne razvijamo v zgodnjem otroštvu, bo to vplivalo na nadaljnje učenje motoričnih veščin, kot so plezanje, tek, kolesarjenje itd.

Vse navedene raziskave imajo nekaj skupnih točk, in sicer lahko ugotovimo, da izvajanje joga pozitivno vpliva na naše telo. Pri večini otrok joga izboljša gibljivost, ravnotežje, koordinacijo in moč telesa. Otroci so po vadbi joga bolj umirjeni, sproščeni in imajo boljšo koncentracijo.

1.1 Joga

Beseda »joga« je zelo uporabljena beseda našega časa. To je sanskrska beseda, ki pomeni združevati in povezati. Jogijske vaje usklajujejo telo, zavest, dušo in učinkujejo vsestransko (Maheshwarananda, 2001). Joga je fizična telovadba, ki je včasih povezujejo celo z akrobatiko. Joga naj bi predstavljala počasno izvedbo gimnastičnih vaj (Verma, 2014). Primerna je za vse starosti, saj omogoča vadbo tudi ljudem, ki niso dobro telesno pripravljene ali so bolni (Maheshwarananda, 2001). Telesne vaje se imenujejo asane in imajo različna imena (Čertalič, 1998). Številne se imenujejo po živalih, saj oponašajo njihovo gibanje. Asane učinkujejo na mišice, sklepe, dihanje, srce, ožilje, na vse organe in na duševnost. Takšne vaje imajo veliko prednosti za naše telo. Hrbtenica je bolj prožna, poveča se gibljivost sklepov, mišična moč, spodbuja delovanje organov, pospešuje presnovo, povečuje odpornost, uravnava krvni obtok in tlak, čisti in osvežuje kožo (Maheshwarananda, 2001).

Joga izvira iz svetega jezika hindujcev in jezika v današnji Indiji. Risiji, indijski modreci iz doline Inda, so opazovali naravo in iz tega razvili telesne položaje in zaporedja gibov, s katerimi dosežemo ravnovesje uma, telesa in duha. V Indiji to prakso izvajajo že več kot 4000 let. Proti koncu 19. stoletja pa je joga prišla tudi na zahod (Klein, Lewis, Pfeiffer, ind., 2016). Stara besedila vsebujejo analize o delovanju duha, njihovem čiščenju in umirjanju. Ta besedila danes

presenečajo, saj govorijo o zelo natančnem opazovanju in poznavanju človeka in izhajajo iz prakse. Pravijo, če je duh umirjen je dobro tudi telesu in se ustvari ravnovesje, ki ga moramo iskati vsak dan (Trökes, 2008).

Joga je znanost o zdravju. Nauki joge temeljijo na razumevanju zdravega delovanja človeškega telesa in duha. Tehnike joge so namenjene temu, da bi znali izkoristiti vse potencialne za zdravo življenje. Joga spravlja v ravnovesje celo telo, zato pomaga človeku vrniti zdravje tudi tedaj, ko ima človek morda že težave z zdravjem. Načelo joge je to, da razteguje in poživlja telo, prav tja do vseh celic, da se ostanki odstranijo in se obnovi zdravje celega telesa (Lidell idr., 1991).

Pri izvajanju asan upoštevamo zaporedje položajev.

1. stoječe asane
2. sedeče asane
3. zasuki (poživljajo, odpirajo)
4. predkloni
5. inverzije
6. sprostitvene asane

Ni nujno, da v vsako vadbo joge vključimo vse vrste asan. Lahko vključimo več stoječih, zasuke in predklone ali pa kombiniramo drugače. Pomembno je le, da sledimo zaporedju (Baligač, 2019). Za otroke izbiramo nezapletene asane, ki so prilagojene njihovi moči in sposobnostim.

Joga za otroke je posebej oblikovana vodena vadba z elementi joge. To je vadba za otroke, ki upošteva jogijska načela, kjer se otroci spoznajo s svojim telesom (Božič, 2012). V pravljicni jogi se joga prepleta s pomočjo pravljice, kjer se otroci igrivo gibajo (Okorn, 2021). Naučijo se osnovne jogijske položaje in dihalne tehnike, ki spodbujajo delovanje organov in vračajo prožnost hrbtenici. Vaje za otroke so nežne in netekmovalne (Schmidt, 2009). Vaje, ki jih izbiramo za otroke morajo biti zanimive in igrive. Otroci veljajo za naravne jogije, saj so njihova telesa prožna in dihajo globoko. Prednosti, ki jih prinese joga otroku izboljšanje gibalne sposobnosti, boljše obvladovanje čustev in zavedanje telesa, večja samozavest, boljša samozavest, spanec, prebava, boljša koncentracija, ustvarjalnost in sposobnost sproščanja (Božič, 2012). Zavedati se moramo tudi dejstva, da nepravilna vadba poškoduje telo. Zato pri jogi poudarjamo pomen spoznavanja lastnega telesa in upoštevanje lastnih zmožnosti. Otrokovo telo se šele razvija, zato moramo biti pri delu z otroki previdni in ne smemo nikoli pretiravati. Ure joge za otroke so oblikovane drugače kot za odrasle. Asane so večinoma dinamične, kar pomeni, da je telo v gibanju in ni statično.

Elemente joge povežemo s pravljico, ki zajema asane živali, predmetov in ljudi, ki tvorijo rdečo nit pravljice. Med poslušanjem pravljice otroci izvajajo razne položaje in se jih naučijo poimenovati. Pravljico si lahko izmišljamo sami ali jim poiščemo v knjigah s pravljicami. V asane lahko prenesemo tudi risanje. Dobro je tudi, če ima celotna zgodba pozitivno sporočilo. V pravljico lahko vključimo različno število asan, od sedem do deset (Božič, 2012). Pravljico z izvajanjem položajev lahko tudi večkrat ponovimo, saj otroci uživajo, ko že sami znajo pripovedovati zgodbo in poleg izvajati asane.

2. Organizacija meritev

V mesecu decembru 2021 smo pridobili vsa soglasja staršev učencev 1. razreda za sodelovanje otrok v raziskavi na OŠ Toneta Tomšiča Knežak. Raziskavo smo izvajali od meseca januarja do marca 2022. Prve meritve ŠVK smo izvedli v začetku meseca januarja,

pred izvajanjem programa, pri predmetu šport, in sicer smo za to porabili dve uri. V programu smo opredelili elemente joge, ki smo jih izvajali tri mesece tri dni v tednu po 20 minut z vsemi učenci. Po končanem izvajanju smo ponovno izvedli meritve ŠVK, ki so potekale dve šolski uri pri predmetu šport. Za pridobitev podatkov smo uporabili teste Športni vzgojni karton (ŠVK). Iz ŠVK smo v raziskavi uporabili test predklon na klopici za merjenje gibljivosti.

2.1 Gibljivost

Gibljivost je sposobnost izvedbe gibov, s katerimi dosegamo velike razpone v posameznih sklepih in sklepnih sistemih. Izraz prožnost pa je podrejen izrazu gibljivost. Gibčnost pa je nadrejen pojmu gibljivost. Torej je gibčnost odvisna od gibljivosti. Izboljšujemo jo lahko z doseganjem maksimalnih amplitud, pri tem moramo paziti, da je obremenjena mišica popolnoma sproščena (Pistotnik, 1999).

Pistotnik (1999) pravi, da je gibljivost odvisna od prirojenih in ostalih dejavnikov, ki so notranji in zunanji. Notranji so povezani z delovanjem človeškega telesa (anatomski, morfološki, biološki, fiziološki, psihološki) in zgradbo. Zunanji dejavniki so tisti, ki vplivajo na telo od zunaj (prehrana, temperatura okolja, obdobje dneva, letni čas ipd.).

Gibljivost ima nizko stopnjo naravne prirojenosti. S sedmim letom začne upadati, zato jo je potrebno ohranjati. Z ustrezno vadbo jo lahko ohranjamo vse do pozne starosti (Videmšek in Pišot, 2007). Vadba je pomembna za telesno pripravljenost in kakovost življenja vsakega posameznika, v vseh obdobjih življenja (Škof, 2010).

2.2 Vzorec merjencev

Vzorec je priložnostni in je obsegal oddelek učencev 1. razreda Osnovne šole Toneta Tomšiča Knežak. V raziskavo je bilo vključenih 15 učencev starih od 5. do 6. let, od tega 9 deklic in 6 fantov. Za sodelovanje učencev v raziskavi smo pridobili soglasja staršev.

Tabela 3

Učenci zajeti v vzorec glede na spol

Spol					
		Frequency	odstotek	Valid Percent	Cumulative Percent
	Moški	6	40,0	40,0	40,0
	Ženski	9	60,0	60,0	100,0
	Skupaj	15	100,0	100,0	

Iz tabele 1 je razvidno, da je v vzorec zajetih 15 učencev, kar predstavlja 100 %. Fantje predstavljajo 40 % in dekleta 60 % vseh učencev. Za pridobitev podatkov smo uporabili teste iz zbirke športno-vzgojni karton, in sicer test predklon na klopici.

Predklon na klopci

Za merjenje rezultatov, zapisanih v cm, uporabimo merilni komplet ali 40 cm visoko klopco, lesen okvir in deščico. Na klopco navpično pritrjeno 80 cm dolgo merilo, razdeljeno na cm, sega do tal in je 40 cm nad

Postopek izpeljave:

Merjenec je bos. Stopi na klopco s stegnjenimi nogami, stopala ima vzporedno. Naredi predklon in potisne deščico čim bolj navzdol, vendar ne sme predklona izvajati s sunkom in noge mora imeti stegnjene cel čas. Merjenec v končnem položaju ostane dve sekundi (Strel, 1996).

Tabela 2

Oznaka izbranega testa

Testna baterija	Hipotetična gibalna sposobnost	Izbrani testi in oznake testov	Merska enota
ŠPORTNOVZGOJNI KARTON	gibljivost	predklon na klopci (PREK)	cm

* Numerično nižja vrednost predstavlja boljši rezultat testa

V tabeli 2 je predstavljen test iz športnovzgojnega kartona, in sicer predklon na klopci (PREK), s katerim merimo gibljivosti in dobljene rezultate merimo v centimetrih.

Tabela 3

Predklon na klopci – vsi

PREDKLON NA KLOPCI							
Deskriptivna statistika predklona na klopci – vsi							
	N	Povprečje	Mediana	Modus	Std. odklon	Minimum	Maximum
PREK 1 (cm)	15	27,27	30,00	32	5,55	15	32
PREK 2 (cm)	15	35,13	35,00	34	5,58	23	42

V Tabeli 3 so predstavljene osnovne statistične značilnosti testa predklona na klopci med obema merjenjema pri dekletih in dečkih skupaj. Razvidno je, da so pri prvem merjenju dečki in deklice skupaj v povprečju lestvico potisnili za $27,27 \pm 5,55$ cm, pri drugem merjenju pa v povprečju $35,13 \pm 5,58$ cm.

Tabela 4*T-test ugotavljanja razlik pri testu*

Rezultat t-testa ugotavljanja razlik pri posameznih testih (predklon na klopci) med prvim in zadnjim merjenjem									
		Razlike					t	df	P (2-str.)
		Povprečje	Std. odklon	Std. napaka povprečja	95 % interval zaupanja				
					Sp.	Zg.			
Par 2	PREK 1 (cm) – PREK 2 (cm)	-7,867	3,270	0,844	-9,68	-6,06	-9,316	14	0,000

V tabeli 4 imamo predstavljen rezultat t-testa za dva odvisna vzorca ($t=-9,316$; $df=14$; $P=0,000$), kateri je pokazal, da je razlika v centimetrih pri testu **predklona na klopci** statistično pomembna. Ugotovimo lahko, da pri drugem merjenju merjenci pri predklonu na klopci deščico potisnejo statistično pomembno dlje.

Rezultati raziskave so pokazali, da je razlika v doseženih centimetrih pri testu predklona na klopci statistično pomembna.

3. Zaključek

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali joga vpliva na določene gibalne sposobnosti otrok v prvem razredu osnovne šole. V raziskavo je bilo vključenih 15 učencev Osnovne šole Toneta Tomšiča Knežak. Jogo smo vadili tri mesece, in sicer od januarja 2022 do konca marca 2022.

Gibljivost smo merili s pomočjo športnovzgojnega kartona, in sicer testa predklon na klopci. Zbrani podatki so bili obdelani z računalniškim programom SPSS Statistic 26.00 za Windows.

Prišli smo do ugotovitev, da vadba z elementi joge vpliva na gibljivost otrok v prvem razredu.

Šoloobvezni otroci veliko časa preživijo v sedečem položaju. Pomembno je, da se učitelji zavedamo, da je gibanje ena temeljnih otrokovih potreb. Stremeti moramo k temu, da so ure v šoli tudi gibalno čim bolj pestre. Več gibanja je potrebno vnesti v celoten šolski sistem in s tem otrokom nuditi tudi pomemben pozitiven vpliv na njihovo zdravje in počutje. Znano je tudi, da se otroci preko lastnega giba hitreje učijo, saj pri tem delujeta obe možganski hemisferi.

Menimo, da bi z vključevanjem joge v vzgojno-izobraževalni proces pridobili tako učenci kot učitelji, saj joga na zabaven način popestri delo v razredu. Vaje so preproste in jih lahko izvajamo kjerkoli, z vsemi otroki. Vsakemu učitelju, ki se trudi otroka razvijati celostno, bi priporočali uporabo joge v razredu. Pomanjkljivosti pri izvajanju pa so le te, da si moramo vzeti čas za vadbo med poukom, poiskati gradivo, kjer se naučimo izvajati jogo za otroke in seveda narediti načrt izvajanja.

Ugotovitve, da izvajanje joge pomembno vpliva na gibalno sposobnost otrok nam daje motivacijo, da bomo jogo za otroke izvajali vsaj trikrat na teden med poukom in tako prispevali k vsestranskemu razvoju otrok v osnovni šoli.

4. Viri in literatura

- Aleksić Veljković, A., Katanić, B. in Masanovic, B. (2021). Effects of a 12-Weeks Yoga Intervention on Motor and Cognitive Abilities of Preschool Children. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 799226–799226. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.799226>
- Balagič, T. (2019). *Priročnik za učitelje joge*.
- Božič, U. (2012). *Pravljična joga*. Mladinska knjiga.
- Bukvić, Z., Čirović, D., & Nikolić, D. (2021). The importance of physical activity for the development of motor skills of younger school age children. *Medicinski Podmladak*, 72(2), 34–39. <https://doi.org/10.5937/mp72-31878>
- Čertalič, V. (1998). *Joga uma in telesa*. Mladinska knjiga.
- Folletto, J. C., Pereira, K. R. in Valentini, N. C. (2016). The effects of yoga practice in school physical education on children's motor abilities and social behavior. *International journal of yoga*, 9(2), 156–162. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.183717>
- Hren, D. (2012). *Povezanost med športno dejavnostjo otrok v prvem triletju osnovne šole in njihovim preživljanjem prostega časa za računalnikom in televizijo* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport. <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22067020HrenDomen.pdf>
- Jarraya, S., Wagnr, M., Jarraya, M. in Engel, F. A. (2019). 12 weeks of kindergarten-based yoga practice increases visual attention, visual-motor precision and decreases behavior of inattention and hyperactivity in 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 10, 796–796. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00796>
- Jurak, G., Kovač, M. in Starc, G. (2019). Strokovna izhodišča za dvig obsega in kakovosti športne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem sistemu. *Revija Šport*, 67(3/4), 28–37. https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/Priloga_SV%20za%20Belo%20knjigo.pdf?ver=2020-09-24-105116-437
- Klein, B., Lowis, U., Pfeiffer, C., Polster S., R., Sauer, M., Schuh, J., Traczinski, G. C. in Winnewisser, S. (2016). *Joga za vsakogar*. Verlag Verlags.
- Kovač, M., Jurak, G., Starc, G. in Strel, J. (2017). SLOfit ali športnovzgojni karton skozi zgodovinsko perspektivo. *Revija Šport*, 27, 3–4 priloga, 152–166. <https://www.slofit.org/Portals/0/27%20sport%203-4%20priloga%20SLOfit.pdf>
- Lidell, L., Rabinovitch, N. in Rabinovitch, G. (1991). *Joga*. Mladinska knjiga.
- Maheshwarananda, P. S. (2001). *Sistem joga v vsakdanjem življenju*. Ibero Verlag/European University Press.
- Mehta, M. (2007). *Joga. Združitev telesa, uma in duha. Priročnik, ki korak za korakom vodi k spoznavanju joge za sprostitev, zdravje in dobro počutje*. Učila International.
- Miklič, M. (2015). *Joga in narava. Joga položaji imenovani po živalih, rastlinah in vesolju*. Mayaco.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (1992). *Navodila za izpopolnjevanje športnovzgojnega kartona za osnovne in srednje šole*. Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Okorn, K. A. (2021). *Kačalinka Čalapinka išče prijatelja. Otroška jogijska pravljica*. Samozaložba.
- Osolin, S. (2014). *Vpliv joge in masaž na učence pri učenju matematike* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2021/1/UL_PeF_-_Sabina_Osolin_Diplomsko_delo.pdf
- Pistotnik, B. (1999). *Osnove gibanja v športu. Osnove gibalne izobrazbe*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

- Planinšek, E. (2018). *Vpliv joge na gibalne sposobnosti otrok v 1. razredu osnovne šole* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Podpečan, M. (2018). *Mali ganeša: joga kartice za otroke*. Samozaložba.
- Schöps, I. (2011). *Joga: veliki priročnik za začetnike in izkušene*. Učila International.
- Schmidt, G. (2008). *Začetni program joge za otroke*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, http://pefprints.pef.uni-lj.si/1327/1/zacetniprogramjoge-joga_za_otroke.pdf
- Schmidt, G. (2009). *Joga za šolske otroke*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, <http://www2.arnes.si/~gschmi/studenti/joga%20za%20solske%20otroke.pdf>
- SLOfit (2020). *Upad gibalnih sposobnosti otrok med epidemijo*. <https://www.slofit.org/aktualno/novice1/ID/216/Upad-gibalnih-sposobnosti-otrok-med-epidemijo>
- Starc, G. (2022). *TV France 3: V čem je skrivnost te majhne države?* (video). <https://www.facebook.com/slofit.org>
- Strel, J. (1996). *Športnovzgojni karton*. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Škof, B. (2010). *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine?* Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- ŠVK <https://svkarton.si/>
- Terson de Paleville, D. G. L. in Immekus, J. C. (2020). A randomized study on the effects of minds in motion and yoga on motor proficiency and academic skills among elementary school children. *Journal of Physical Activity & Health*, 17(9), 907–914. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0454>
- Trökes, A. (2008). *Joga na karticah*. Mladinska knjiga.
- Verma, V. (2014). *Joga: naravna pot bivanja*. Založba Chiara.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Wallwork, S. B., Butler, D. S., Wilson, D. J. in Moseley, G. L. (2012). Are people who do yoga any better at a motor imagery task than those who do not? *British Journal of Sports Medicine*, 49(2), 123–127. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091873>

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Frank je magistrica profesorica razrednega pouka, ki poučuje v 1. razredu na Osnovni šoli Toneta Tomšiča Knežak. Na svoji poklicni poti je poučevala v vrtcu in na razredni stopnji ter si na tak način pridobila izkušnje, ki ji pomagajo pri razumevanju razvoja otrok. Je učiteljica joge za otroke, zelo rada poučuje tudi ples. Učence spodbuja k vztrajnosti, natančnosti, potrpežljivosti in iskanju ljubezni do sočloveka, saj meni, da so te vrednote ključnega pomena pri učenju za življenje.

Težave pri poučevanju nogometa v slovenskih strokovnih šolah

Problems of Teaching Football in Slovenian Secondary Technical Schools

Mitja Draškovič

*Tehniški šolski center Maribor
mitja.draskovic@tscmb.si*

Povzetek

Namen dela oziroma raziskave je bil ugotoviti in analizirati problematiko poučevanja nogometa v srednjih strokovnih šolah, natančneje pogoje, vsebino in obseg poučevanja nogometa ter morebitne razlike med spoloma. Želeli smo preveriti seznanjenost športnih pedagogov z nogometnimi vsebinami v učnem načrtu in ugotoviti, kolikšen delež šol sodeluje v nogometnih tekmovanjih. V raziskavo je bilo vključenih 192 športnih pedagogov, ki poučujejo v strokovnih šolah. Vprašalnik je ustrezno izpolnilo 75 športnih pedagogov. Vprašalnik je ustrezno izpolnilo 39 % žensk in 61 % moških. Podatke, pridobljene v raziskavi, smo obdelali s programoma Excel Microsoft 2021 in IBM SPSS Statistic 2022. Analiza je pokazala, da športni pedagogi vsaj tri leta od štirih poučujejo nogomet dijake, medtem ko igrajo dijakinje nogomet zelo redko ali pa sploh ne. Učitelji namenijo v letni pripravi na pouk nogometu relativno velik obseg ur. Skoraj vsi športni pedagogi (96 %) pri dijakih ocenjujejo nogomet vsaj eno leto od skupno štirih. Glavni vpliv na oceno imata igra in znanje tehnično-taktičnih elementov. Razlike med spoloma so vidne pri obsegu ur, drugačnosti vsebin, interesu za nogomet in udeležbi na šolskih nogometnih tekmovanjih. Rezultati potrjujejo, da pri dijakih nogomet predstavlja pomemben del športne vzgoje. Kljub določenim omejitvam ter oteženim okoliščinam je šolski nogomet, natančneje poučevanje nogometa, na zelo visoki ravni.

Ključne besede: nogomet, poučevanje, problematika učenja, strokovne šole, učni načrt.

Abstract

The purpose of this research was to identify and analyze the problematics in teaching football in secondary technical schools, more specifically the conditions, content and scope of teaching football, as well as possible gender differences. We wanted to check the familiarity of sports educators with football content in the curriculum and find out what proportion of schools participate in football competitions. The study included 192 sports educators who teach in secondary technical schools. The questionnaire was duly completed by 75 sports educators. Questionnaires were duly completed by 39% of women and 61% of men. The data obtained in the research were processed with Excel Microsoft 2021 and SPSS. The analysis showed that sports educators teach football male students for at least three years out of four, while female students play football very rarely or never. The annual preparation for classes includes a relatively large number of hours of football. Almost all sports educators (96%) rate football for at least one year out of four. The game itself and the knowledge of technical and tactical elements have the main influence on the assessment. Gender differences are visible in number of hours, different content, interest in football and participation in school football competitions. The results confirm that football is an important part of physical education. Despite certain limitations and difficult circumstances, school football, more precisely the teaching of football, is at a very high level.

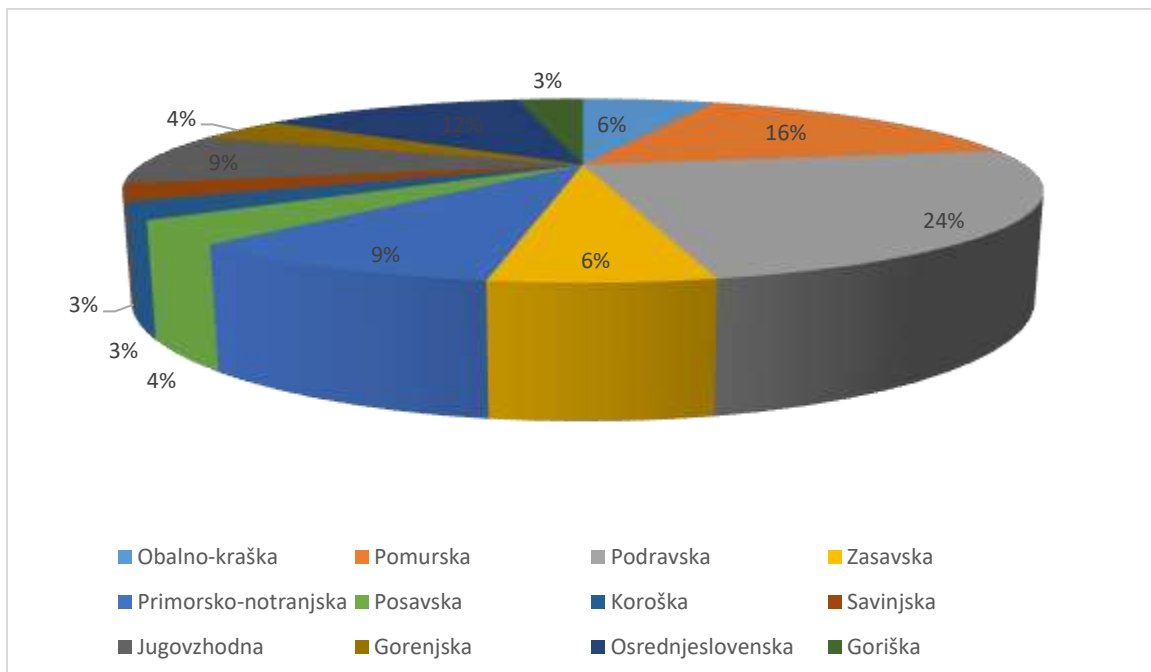
Keywords: curriculum, football, learning issues, secondary technical schools, teaching.

1. Uvod

Temeljni namen raziskave je, da ugotovimo in analiziramo vsebino in obseg poučevanja nogometa v slovenskih srednjih strokovnih šolah. Na osnovi rezultatov ankete želimo tudi ugotoviti, do kakšnih razlik in ovir prihaja pri poučevanju nogometa. Zanima nas tudi primernost učnega okolja: število in kakovost športnih pripomočkov ter njihova primernost in seveda ustreznost telovadnice z vsemi svojimi značilnostmi. Poleg omenjenega nas zanima tudi ocenjevanje in poznavanje učnega načrta. V raziskavo je bilo vključenih 194 športnih pedagogov, ki poučujejo v srednjih strokovnih šolah. Vprašalnik je ustrezno izpolnilo 75 športnih pedagogov, ostalih 119 udeležencev k izpolnjevanju ni pristopilo. Ustrezno je vprašalnik izpolnilo 36 % žensk in 64 % moških. Podatke, pridobljene v raziskavi, smo obdelali s programoma Excel Microsoft 2021 in IBM SPSS Statistic 22.

Slika 1

Regija, v kateri anketiranci poučujejo športno vzgojo



Na sliki 1 je prikazano, da največ anketirancev poučuje v podravski regiji (24 %). Sledita ji pomurska (16 %) in osrednjeslovenska regija (12 %). Najmanjši delež anketirancev je iz savinjske (3%), koroške (3%) in goriške regije (3 %), le nekoliko večji pa iz ostalih regij Slovenije.

2. Rezultati in diskusija

Nogomet je zagotovo eden najbolj priljubljenih športov v Sloveniji. Veliko število mladih se organizirano (v okviru šol, šolskih selekcij in klubov) in tudi neorganizirano ukvarja z nogometom. Natančneje nas je zanimalo, kakšno je stanje nogometa v srednjih strokovnih šolah. Analizirali smo, do kakšnih težav prihaja pri poučevanju nogometa in kakšne so razlike pri poučevanju med spoloma.

Rezultatov ne moremo primerjati z drugimi raziskavami, saj jih na področju srednješolskega nogometa ni. Večina raziskav je usmerjena na klubsko oziroma reprezentančno področje nogometa. Ugotovili smo, da imajo učitelji v povprečju na razpolago tri gole v telovadnici in dva na zunanjih igriščih. Učitelji imajo na razpolago veliko število golov, kar jim omogoča kakovostno in učinkovito poučevanje. Vprašanje pa je, ali lahko dejansko pri vadbi uporabljajo vse gole. V povprečju imajo na voljo 12,2 žog, povprečno število dijakov oziroma dijakinj pa je 20,96. Vsak drugi dijak ima na voljo svojo žogo, kar bistveno olajša in izboljša pogoje za poučevanje nogometa. Zaskrbljujoče je dejstvo, da ponekod šole nimajo več kot dveh žog, kar učitelju ne omogoča učinkovitega poučevanja nogometa.

Tabela 1

Pogoji dela

	M	SD	Min.	Max.
Število golov v telovadnici	2,92	1,44	2	6
Število golov na zunanjih površinah	1,6	0,929	0	4
Število nogometnih žog	12,2267	6,9	2	31
Število dijakov v razredu	20,96	2,99	16	26

Opomba: M – povprečje; SD – standardni odklon; Min. – spodnja meja; Max. – zgornja meja

Iz tabele 1 je razvidno povprečje športnih orodij, pripomočkov in oddelkov. Rezultati kažejo da 98 % učiteljev poučuje dijake nogomet vsaj dve leti ali več, medtem ko se dijakinje ukvarjajo z nogometom zelo redko, in sicer v 8%. Vsa štiri leta se z nogometom ukvarja 86 % dijakov in le 4 % dijakinj, kar je izredno negativen in nepričakovan odstotek.

Učitelji namenijo več ur nogometa dijakom kot dijakinjam. Povprečen obseg ur pri dijakinjah je 2,64 in pri dijakih 20,4. Presenetljivo velika in statistično značilna je razlika med spoloma (več kot sedemnajst ur). Na splošno je obseg ur pri dijakih zelo visok, pri dijakinjah pa nizek. Ti rezultati potrjujejo priljubljenost in tradicijo nogometa v Sloveniji predvsem pri moški populaciji. Nepojasnen je maksimum v obsegu 33 ur, kar predstavlja natanko tretjino vseh ur športne vzgoje v enem letu. Med spoloma prihaja do določenih razlik v sestavi teh ur. Pri dijakinjah manj časa namenijo igri in več časa tehnično-taktičnim elementom, pri dijakih pa več časa namenijo igri in manj časa tehnično-taktičnim elementom. Razvidno je, da igra prevladuje predvsem pri dijakih. Dijakinjam lahko igra predstavlja (pre)velik izziv in jim zaradi pomanjkanja znanja vzbuja neugodje. Menimo, da je to glavni razlog rezultatov pri dijakinjah.

Ocene učiteljev o interesu dijakinj oziroma dijakov pri urah nogometa so pričakovane. Večje zanimanje kažejo dijaki (povprečna ocena 4,5). Interes dijakinj je za dve oceni nižji od zanimanja dijakov, kar predstavlja podpovprečno zanimanje. Ni presenetljivo, da dijakinje kažejo majhen interes, glede na obseg ur nogometa, ki jim je namenjen. Ta obseg je na letni ravni na zelo nizki ravni dveh ur in pol. Šolska tekmovanja so sestavni del nadgradnje šolske športne vzgoje in interesnih dejavnosti, zato se jih je smiselno udeleževati. Navdušujoč je podatek, da se kar 92 % šol udeležuje vseh tekmovanj z dijaki. Pri dijakinjah je ta odstotek bistveno nižji. Razlogov za to je verjetno več, eden glavnih je zagotovo manjše zanimanje za nogomet na splošno. Ugotovili smo, da so učitelji dobro seznanjeni z učnim načrtom (vsaj tako ocenjujejo sami). Praktični del učnega načrta zelo dobro ali v celoti pozna več kot 83 % učiteljev. Pričakovano je slabše poznavanje teoretičnih vsebin, veliko učiteljev namreč ne posveča veliko pozornosti tem vsebinam. Presenetljivo je, da 16 % učiteljev zelo slabo oziroma slabo pozna ta sklop učnega načrta.

3. Sklep

Na podlagi rezultatov, ki smo jih pridobili iz vprašalnika, je bilo v raziskavi ugotovljeno:

1. Poučevanje poteka najmanj dvakrat v štirih letih pri 94 % dijakov.
2. Ocenjevanje poteka najmanj enkrat v štirih letih pri 98 % dijakov.
3. Nogomet poučujejo v večjem obsegu pri fantih kot pri dekletih.
4. Največji delež poučevanja nogometa pri dijakinjah ni namenjen igri.
5. Delež vadbe tehnično-taktičnih elementov ni manjši od 1/3 celotnega obsega vadbe nogeta.
6. Obseg poučevanja napadalnih vsebin je večji kot obseg obrambnih.
7. Šolskih nogometnih tekmovanj se udeležuje več kot polovica šol.

Pomanjkljivost raziskave vidimo predvsem v nepopolnih podatkih, ki do neke mere onemogočajo posploševanje rezultatov na celotno populacijo učiteljev, ki učijo v srednjih strokovnih šolah. Kar 61 % učiteljev namreč ni hotelo izpolniti oziroma ni ustrezno izpolnilo vprašalnika. Kljub vsemu pa menimo, da pridobljeni rezultati omogočajo vsaj grobo oceno stanja glede poučevanje nogometa v srednjih strokovnih šolah.

Glavna oziroma ena izmed glavnih težav v sodobnem šolstvu je motivacija učencev in dijakov. Raven učne motivacije je ključno vprašanje, na katero moramo odgovoriti v razmišljanju o motiviranju učencev oziroma dijakov. Učinkovito lahko namreč spodbujamo ali strateško vplivamo na spremembe oziroma izboljšave le takrat, ko vemo, na kaj natančno delujemo ali nameravamo vplivati, in šele ko razumemo dinamiko, ki jo naše delovanje povzroča. V ospredju je torej učenec, njegovo učno motivacijo pa lahko spoznavamo na dva načina. Na eni strani z učnim vedenjem, denimo glede na izbiro učnih procesov, intenzivnosti in kakovost učenja ter dosežkov učenja. Drugi vidik pa v ospredje postavlja učenca, torej kar učenec sam pove o svojih motivacijskih prepričanjih in strategijah; te vsebine tvorijo motivacijsko strukturo, ki jo učenec razvija med šolanjem v okviru svojega učnega konteksta (McInerney in Van Etten, 2004; Wigfield in Eccles, 2002).

M. Bratanić in Maršić (2004) menita, da raziskovanje pouka pomeni spoznavanje vezi in odnosov, od katerih je odvisna večja učinkovitost pouka in uspešnost učenca. Kakovost odnosa med učencem in učiteljem presoja učitelj na osnovi lastnih opažanj, ki pa ne omogočajo objektivne in kritične ocene ter ne omogočajo razkritja vseh dimenzij tega odnosa, rezultat teh subjektivnih ocen so stališča do učenca, ki jih učitelj zavzame in ki vplivajo na njegovo vedenje (Bratanić in Maršić, 2004). Učiteljevo vedenje pa je tisto, na osnovi česar učenec zavzema stališča do učitelja in si o njem ustvari tudi neko sliko. Zaradi kakovosti medsebojnega sodelovanja je pomembno, ali so stališča, slike in pričakovanja obeh, tako učitelja kot učenca, medsebojno usklajena ali ne (Bratanić in Maršić, 2004).

Razvrščanje in poimenovanje različnih pedagoških pristopov je danes v dostopnih virih zelo pestro, vendar bi jih glede na uveljavljeno dihotomijo »zunanja-notranja motivacija« lahko razporedili v dve širši skupini: pedagoške pristope, ki temeljijo na notranjih motivacijskih spodbudah, in pedagoške pristope, ki temeljijo na zunanjih motivacijskih spodbudah.

Brophy (1992) na podlagi te razdelitve s šestimi indikatorji (opredelitev uspeha, razlogi za prizadevanje, osnova za zadovoljstvo, kriteriji za evalvacijo, razlaga napake in pojmovanje sposobnosti) opisuje dve vrsti motivacijske usmerjenosti šolskih oddelkov oziroma razredne klime:

1) Oddelki, v katerih so učenci usmerjeni k učenju (prevladuje notranja motiviranost):

- uspeh jim pomeni učno napredovanje in obvladovanje učnih nalog;
- prizadevajo si za to, da se naučijo novo snov;
- zadovoljni so, ko pri sebi opazijo napredovanje oziroma obvladovanje ter ko jim učenje predstavlja izziv;
- ocenjujejo se na podlagi lastnega učnega napredka;
- napake razlagajo kot del učnega procesa;
- sposobnosti razumejo kot spremenljive, verjamejo, da jih s prizadevanjem lahko izboljšajo.

2) Oddelki, v katerih so učenci usmerjeni k dosežkom (prevladuje zunanja motiviranost):

- uspeh jim pomenijo ocene oziroma dosežki na podlagi medsebojnih primerjav;
- prizadevajo si za visoke ocene in za to, da bi pokazali svoje sposobnosti;
- zadovoljni so, ko so boljši od sošolcev in ko uspeh dosežejo ob čim manjšem prizadevanju;
- ocenjujejo se na podlagi socialnih primerjav;
- napake razlagajo kot neuspeh in kot posledico manjših sposobnosti za učenje;
- sposobnosti razumejo kot nespremenljive.

D. Stipek (2002) ugotavlja, da recepta o optimalnem razmerju med obema vrstama pristopov za spodbujanje učne motivacije za zdaj še ne poznamo, poleg tega pa ti pristopi samostojno, s svojo specifično in selektivno usmerjenostjo, ne pripomorejo k spodbujanju razvoja tako kompleksnega fenomena, kot je učna motivacija. V prihodnosti upamo in pričakujemo, da bo izvedenih več raziskav na področju nogometa in šolstva v Sloveniji. Tako bi natančneje in realno ocenili trenutno stanje nogometa in športne vzgoje. Odkrili oziroma rešiti bi probleme, ki nastajajo pri poučevanju nogometa. Poleg tega pa bi si učitelji z raziskavami pomagali pri učinkovitejšem načrtovanju in izvedbi pouka. Z natančno analizo poučevanja nogometa bi olajšali delo tudi klubom oziroma trenerjem. S prispevkom smo ugotovili pogoje, stanje in s tem potencialne pomanjkljivosti na področju učenja nogometa pri pouku športne vzgoje. Učiteljem svetujemo, da s primernimi ukrepi zagotovijo vsaj povprečne pogoje, ki so bili ugotovljeni v prispevku, ob upoštevanju finančnih in okoljskih pogojev, ki jih premore šola. Namen vsega naštetega je dvig ravni kakovosti nogometa v Sloveniji in pomoč učiteljem športne vzgoje.

4. Literatura in viri

- Bratanić, M. in Maršić, T. (2004). *Relacije između stavova učenika prema nastavniku i uspeha u učenju*. *Napredak*, 145 (1), 133-144.
- Brophy, J. (1999). *Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities*. *Educational psychologist*, 34, 75-85.
- McInerney, D. M. in S. Van Etten (2004). *Big theories revised: The challenge*. V D. M. McInerney in S. Van Etten (ur.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (str. 1-12). Greenwich, CT: IAP.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. San Diego, CA: Academic Press.

O avtorju

Mitja Draškovič prof. šp. vzg. uči na TŠC MARIBOR in se ukvarja že vrsto let s kondicijsko pripravo športnika, predvsem v povezavi z nogometom. Željan po izpopolnjevanju in izboljšanju učinkovitosti pouka športne vzgoje je pripravil prispevek o pogojih in učenju nogometa v srednjih strokovnih šolah.

Drsanje v osnovni šoli

Ice Skating in Primary School

Helena Drakulić

OŠ Jurija Dalmatina Krško
helena.drakulic@oskrsko.si

Povzetek

Predstavljen je primer učiteljice razrednega pouka, ki je po usposabljanju za vaditeljico drsanja v letni načrt dejavnosti, ki jih šola ponuja otrokom, vpeljala za učence mikavne, s stališča gibalnega razvoja pa izredno pomembne vsebine. Z zgledom in lastno aktivnostjo lahko pritegnemo kar največ otrok svojega razreda. Z vključevanjem drsanja (tudi rolanja ali kotalkanja) v šolske športne dejavnosti prispevamo velik delež k razvoju motoričnih sposobnosti otrok. Obvladanje teh spretnosti namreč bistveno olajša učenje vseh športnih panog. Opisane so možnosti vključevanja drsanja v različne šolske športne dejavnosti, podrobno je prikazan potek zimskih športnih dni z vsebino drsanja v vseh razredih osnovne šole, dodane so vaje, igre in nasveti tako za začetnike kot tudi izzivi in naloge za bolj vešče ali zelo dobre drsalce.

Ključne besede: drsanje, gibalni razvoj, razredni pouk, šolske športne dejavnosti, usposabljanje, zimski športni dan.

Abstract

An example of a classroom teacher is presented who, after having been trained as an ice skating coach, expanded the annual plan of activities offered by the school to children by adding various contents attractive to students but also extremely important for movement development. One can attract as many children as possible in the class by leading by example, i.e. being engaged in the activity. By including ice skating (also roller as well as inline skating) in school sports activities, we contribute a great deal to the development of children's motor skills. Moreover, mastering these skills significantly facilitates the learning of all sports. The article describes the possibilities of incorporating ice skating in various school sports activities, and it shows in detail the course of winter sports days that include ice skating content for all grades of primary school; furthermore, exercises, games and advice for beginners as well as challenges and tasks for more skilled or very good ice skaters are presented.

Keywords: class lessons, ice skating, movement development, school sports activities, training, winter sports day.

1. Uvod

Gibanje je 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.

Teorija, da sta gibanje in šport namenjena zgolj otrokovemu zdravju, je že zdavnaj presežena. Raziskave namreč ugotavljajo tesno povezanost med gibalnim in intelektualnim razvojem. Še posebej tiste gibalne oziroma športne dejavnosti, ki razvijajo skladnost gibanja

(koordinacijo) ter ravnotežje, so zelo povezane s kognitivnimi (spoznavnimi) sposobnostmi. Zaradi obojestranskega medsebojnega vpliva je mogoče sklepati, da z vadbo bolj celostnih in skladnostno zahtevnejših gibanj lahko vplivamo tudi na razvoj otrokovih intelektualnih sposobnosti. Znanstveniki tudi ugotavljajo, da je medsebojni vpliv med telesnim in duševnim oziroma gibalnim in intelektualnim toliko večji, kolikor mlajši je človek. Ta vpliv je največji do enajstega ali dvanajstega leta. Zaradi posebnosti razvoja možganov in živčevja nastopa čas optimalnega učenja gibalnih dejavnosti po petem letu (Kristan, 1997). Zaradi naštetega je tako pomembno, da v nižjih razredih osnovne šole ponudimo otrokom možnost učenja čim več ravnotežnih športov, med katere spada tudi drsanje.

V nadaljevanju je opisana izkušnja avtorice, učiteljice razrednega pouka in vaditeljice drsanja, na kakšen način na njihovi šoli ponudijo dejavnost, v tem primeru drsanje, s katero se morda otroci sicer ne bi seznanili in je prijetna popestritev šolskih športnih programov (Umek, 2015). Predstavljen je program zimskega športnega dne, podane so ideje in napotki, kako naučimo otroke elementov drsanja, ki jih morajo znati, da osvojijo dopolnilne naloge pri športni znački in potek interesne dejavnosti s to vsebino.

2. Drsanje na osnovni šoli Jurija Dalmatina Krško

Učni načrt šolske športne vzgoje nas usmerja, da učence ob sproti skrbi za zdrav razvoj vzgajamo in učimo, kako bodo v vseh obdobjih življenja bogatili svoj prosti čas s športnimi vsebinami. Z zdravim življenjskim slogom bodo lahko skrbeli za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem.

Drsanje je v učnem načrtu športne vzgoje v vseh treh šolskih obdobjih omenjeno med dodatnimi dejavnostmi, ki jih šola ponudi, če ima pogoje in na zimskem športnem dnevu. V njem so opredeljene tako praktične kot teoretične dejavnosti in standardi znanja (učenec izvede odziv in drsenje na obeh ter na eni nogi in se ustavi; pozna osnovna pravila varnosti na drsalnišču).

Na podlagi teh usmeritev na OŠ Jurija Dalmatina že vrsto let v sklopu rednih ur športne vzgoje, v okviru zimskih športnih dni in interesne dejavnosti usvajamo in izpopolnjujemo znanje drsanja (rolanja in kotalkanja), ter omogočamo učencem urjenje veščin, ki so potrebne za opravljanje dopolnilnih nalog v programih Zlati sonček in Krpan.

2.1 Zimski športni dan

Športni dnevi so obvezni za vse učence. Vsebinsko in doživljajsko naj bodo bogati, vedri ter povezani z drugimi predmetnimi področji (veleva učni načrt). Drsalni športni dan pripravimo tako, da bo zabaven in hkrati poučen. Vadbo oziroma učenje je treba prilagoditi predvsem tistim, ki še ne znajo drsati, s čimer omogočimo, da se na ledu počutijo sproščeno ter premagajo strah pred padci in drsečo površino. Tistim, ki drsanje obvladajo, pa je treba omogočiti, da znanje nadgrajujejo in izpopolnjujejo. Zelo pomembne pa so tudi ustrezno izbrane igre, ki skozi katere krepimo drsanje, hkrati pa učence odvrnemo od osredotočenosti na samo drsalno izvedbo. (Irgolič, 2017).

Učitelj, ki vodi drsalni športni dan (v tem primeru avtorica članka), se mora dobro pripraviti. S potekom celotnega dne, vajami in nalogami, mora seznaniti vse učitelje spremljevalce in razredničarke. Z učitelji, ki bodo na drsalnišču, se pred izvedbo sestanejo in vaje praktično tudi sami preizkusijo na ledu, saj je pravilna demonstracija za učenje še kako pomembna.

Na drsališče moramo prinesiti tudi ogromno pripomočkov, ki jih bomo potrebovali pri igrah, za postavitev poligona in s katerimi bomo popestrili vadbo: na primer, 50 klobučkov različnih barv, 20 različno visokih stožcev, 7 obročev, čim več tenis žogic, palice za most, kolebnice, mehke žoge in hokejske palice.

2.1.1 Drsalni športni dan za prvo triletje

Pred vstopom na drsališče se posvetimo opremi. Učenci prinesejo svoje drsalke ali pa si jih izposodijo (na krškem drsališču je izposoja brezplačna). Pomembno je, da učitelji preverimo, če je velikost drsalk ustrezna in učence naučimo pravilnega zapenjanja, tako da noga čvrsto stoji v čevlju drsalke. Poleg tega morajo imeti vsi tudi rokavice (priporočamo smučarske), čelado in topla, nepremočljiva oblačila (priporočamo smučarski kombinezon). Učence razdelimo v dve skupini glede na izkušnjo drsanja in tako ena učiteljica prevzame začetnike, druga pa tiste, ki so že drsali. Tudi drsališče razdelimo na dva dela. Sledi razlaga pravil obnašanja na ledu in potek športnega dne. Otroke tudi opozorimo na nesreče, ki se lahko zgodijo in kako nevarno bi bilo divjanje po ledu, obešanje na druge drsalce, spotikanje ali prerivanje. Na ledu je disciplina zelo pomembna.

Vadbo popolnih začetnikov lahko začnemo še brez drsalk tako, da s prenašanjem teže z ene noge na drugo oponašamo hojo pingvina, pete so skupaj, prsti narazen, roke odročene in rahlo naprej. Tudi pobiranje po padcu lahko preizkusijo že brez drsalk. Ti dve vaji ponovijo nato še z drsalkami na podlagi-gumi, ki je položena okrog drsališča. Po ogrevanju z igrico Lovljenje snežink in gimnastičnimi vajami, učenci en za drugim vstopajo na drsališče, pri čemer se držijo ograje. Sledijo vaje in naloge učenja drsanja, ki jih popestrimo z zabavnimi igrami na ledu.

2.1.1.1 Prilagajanje na led

Otroci se plazijo po ledu na eno stran drsališča in lazijo nazaj na drugo stran. Ob ograji vedno vstanejo in počakajo na znak učiteljice: »Po kolenih na drugo stran ledene reke!« ali: »Po trebuhu nazaj na svoje mesto!« V položaju plazenja lahko izpeljemo tudi igro lovljenja ali pa jim damo žogo in se grejo nekakšen hokej z rokami (Stanovnik, 1997).

2.1.1.2 Vstajanje in padanje

Na ledu morajo otroci zaradi svoje varnosti in varnosti drugih drsalcev znati zelo hitro vstati. Vedno se najprej postavijo v oporo klečno spredaj, torej na vse štiri, dvignejo eno nogo in jo postavijo na rezilo drsalke na sredino med rokami, počasi dvignejo zadnjico in postavijo predse še drugo nogo, medtem ko so roke še na tleh. Nato se z rokami odrinejo od tal in se počasi dvignejo. Otrokom, ki imajo težave pomagajo učiteljice tako, da jih primejo zadaj za bundo. Vstajanje vadimo v igri s padanjem. Padci so lahko zelo boleči, če ne pademo pravilno. Učitelji demonstriramo padec najprej na mestu, nato ga učimo v gibanju in igri. Otroke naučimo, da so pri padcu čim bolj skrčeni, da padejo s čim manjše višine ter da padejo na bok (spodnja noga je pokrčena, zgornja iztegnjena) in na roke. Padec mora izgledati kot zdr. Sledi igra padanja in vstajanja Pazi, orel.

2.1.1.3 Premikanje po ledu

Otrokom pokažemo osnovni položaj na drsalkah (skrčena kolena, telo rahlo nagnjeno naprej, glava dvignjena, roke odročene in pomaknjene pred telo, pete skupaj, špičke narazen) nato pa nam sledijo in se premikajo po drsališču kot pingvinčki. Sprva so koraki kratki in hitri, sledi

korakanje z vmesnim drsenjem, ko drsalke postavijo vzporedno in pustijo, da jih zapelje čim dlje. Vajo korakanja popestrimo z igro Pingvini na potep in jo kombiniramo z že znano Pazi, orel. V tej fazi vključimo čim več iger, ki jih radi igrajo v razredu ali na dvorišču in jim bodo pomagale, da stopicanje, korakanj preide v drsenje. Naši otroci se radi igrajo Kdo se boji črnega moža, Ribiča in Lovljenje z zastavicami.

2.1.1.4 Drsenje v počepu

Pri počepu drsalke postavijo vzporedno, roke so v predročenu, nagnejo se rahlo naprej in pokrčijo kolena tako, da se spustijo čim nižje. Pot vstajanja je ravno obratna. Otroke k počepu spodbudimo s postavljenim mostom iz palic, pod katerim morajo zadržati, pobiranjem žogic ali klobučkov na tleh in z igro Tunel.

2.1.1.5 Vožnja po eni nogi

Vožnja po eni nogi je pravi izziv ohranjanja ravnotežja, njen cilj pa je prenos teže z ene noge na drugo. Za to je potrebno veliko vaje in spodbud. Najprej pokažemo izmenično dvigovanje nog na mestu, gledamo naravnost naprej, pokrčeno koleno dvignemo. Otroci ponovijo in poskusijo čim dalj časa ostati na eni nogi, kot štoklja. Nato vajo poskusimo v gibanju in še z zaletom. Sprva bodo koraki krajši, z igro drsenje na eni nogi postaja vse daljše. Igre Štoklja, Pazi, hlod! in podobne, naredijo vaje še bolj zabavno.

2.1.1.6 Drsalni korak

Pokažemo začetni drsalni korak, ki je sestavljen iz odriva in drsenja. Noge postavimo v obliki črke T, močno pokrčimo kolena, se odrinemo z zadnjo nogo (recimo levo) in se zapeljemo po desni nogi. Levo po odrivu dvignemo, nato pa postavimo nazaj k desni in se nekaj časa peljemo po obeh. Nato ponovimo še z drugo. Sedaj poskusijo še učenci. Lahko vadijo najprej samo z eno nogo, nato pa še z drugo. Vadimo tudi odziv z iztegnjeno odzivno (zadnjo) nogo. Od otrok ne smemo prehitro pričakovati pravih odzivov.

2.1.1.7 Ustavljanje

Prvo in najpreprostejše ustavljanje je s plugom. Pokažemo na mestu, ob ograji. Stopala so narazen v širini ramen in roke na kolenih, ki so pokrčena. Prste obrnemo navznoter, peti narazen, pritiskamo na notranje robove in potiskamo noge nežno naprej in narazen. Otroci poskusijo na mestu, nato počasi z zaletom, obvezno sprva proti ograji, ker nas na hitro vrže naprej, če preveč sunkovito pritisnemo z drsalko. Vaje ustavljanja popestrimo z zelo priljubljeno igrico Vilice, žlica, nož (slika 1). Ko učitelj gleda stran, se učenci lahko premikajo, ko reče nož in pogleda proti učencem, se morajo ustaviti. Kdor se v tistem trenutku še premika, mora nazaj do ograde. Zmaga učenec, ki prvi pridrsi do učiteljice.

Slika 1

Igra Vilice, žlica, nož



Slika 2

Padec in vstajanje na ledu



2.1.1.8 Limonice

Ta vaja je učencem zelo všeč, večinoma jo hitro osvojijo in je predvaja za pravilne drsalne odrive. Ime je dobila po sliki, ki nastaja na ledu med izvedbo. Z limonicami se premikajo naprej in pridobivajo prve občutke drsenja po robovih. Učenci vzamejo malo zaleta, nato pa zapeljejo v razkorak in ponovno skupaj. Najlažje jim bo šlo, če postavimo nizke stožce v kolono, pri katerih morajo zapeljati z nogami narazen. Kasneje poskusijo limonice tudi brez zaleta, z mesta, tako da pete postavijo skupaj, prste narazen, pritisnejo na notranji rob in pokrčijo kolena. Ko se začnejo premikati kolena iztegujejo in jih z obračanjem prstov navznoter zopet potegnejo skupaj. Tu pride do izraza gibanje v kolenih, ki so pri odzivu vedno pokrčena, nato pa se iztegujejo. Vse igre lahko sedaj izvajajo z limonicami, zelo radi imajo različna lovljenja.

2.1.1.9 Vijuganje ali slalom

Podobno kot pri limonicah tudi tu poudarjamo odziv s pokrčenimi koleni. Težo prenašamo z ene strani na drugo s krčenjem notranje noge, ki drsi po zunanjem robu rezila, na njej je tudi večina teže. Noga, ki je na zunanji strani pa se izteguje in drsi po notranjem robu rezila. Drsalki sta ves čas na ledu. Pri zavoju nam pomagajo tudi roke, ki sledijo smeri drsanja; če je zavoj v levo, gre desna roka naprej, leva pa nazaj. Tudi pri tej vaji postavimo v vrsto klobučke, med katerimi morajo nato učenci vijugati.

Predstavljene so tiste vaje, ki jih morajo učenci osvojiti, da opravljajo izbirne naloge v športnem programu Zlati sonček. Izbor in število vaj prilagajamo skupini, saj so sposobnosti učencev zelo različne in zato tudi različno napredujejo. Ne pozabimo na odmore in počitek med igrami. Pomembno je, da učitelj presodi in program športnega dne prilagaja trenutnim pogojem, pri tem pa ne pozabi na glavni cilj, torej navdušiti otroke za to obliko rekreacije in jim približati drsanje do te mere, da se bodo radi tudi sami vračali na drsališče.

V zadnji tretjini športnega dne učencem postavimo privlačen poligon, kjer ponovijo in urijo vse elemente, ki so jih spoznali tekom dneva. Poligon naj vsebuje vse naloge programa Zlati sonček, da učencem, ki so uspešno opravili izbirno nalogo drsanja, le to vpišemo v knjižico. Z otroki se igramo štafetne igre in za zaključek po izboru igrajo igro, ki jim je bila najbolj všeč.

2.1.2 Drsalni športni dan za drugo in tretjo triletje

Ne glede na starost morajo imeti vsi učenci ustrezno opremo (Irgolič, 2017): obvezne so rokavice, kapa (priporočamo sicer čelado) in pravilno zapete drsalke. Pred vstopom na drsališče

opremo pregledamo in podamo pravila na drsališču (smer vožnje) in navodila za varno drsanje (ni dovoljeno divjanje, prerivanje, obešanje na druge drsalce ali spotikanje).

Učencem začetnikom, ali tistim, ki so še zelo negotovi, omejimo del drsališča; z njimi en učitelj izvaja vaje, ki so predstavljene v prejšnjem poglavju. S tem jim omogočimo, da se počutijo varno in lahko napredujejo v svojem tempu in po svojih sposobnostih.

Učenci posamezno vstopajo na drsališče in za ogrevanje najprej drsajo v drsalni smeri ob ogradi, nato pa se ogrejejo še z gimnastičnimi vajami. V uvodnem delu ponovimo še pravilni padec in vstajanje na ledu (slika 2), ter preizkusimo ustavljanje ob ogradi. Občutek za to, koliko pritisniti drsalko v led pri ustavljanju, pridobijo učenci z vajo strganja. Vse tri spretnosti vadimo še ob igri.

V glavnem delu se učenci v parih postavijo vsak na nasprotno stran drsališča, med njimi je na sredini klobuček, kot je vidno na sliki 3.

Učitelja kažeta vaje drsalne abecede, učenci jih izvajajo po dolžini drsališča tako, da izmenjajo mesto s sošolcem v paru. Ko se srečata pri klobučku, morata drsati vsak po svoji strani. Predlagamo naslednji izbor elementov drsalne abecede:

drsenje v počepu, drsenje v počepu in skok (slika 3), drsanje na eni nogi, ustavljanje s plugom ali hokejsko ustavljanje, limonice, pol limonice ali slalom, drsalni korak s poudarjenim odzivom.

Vmes učencem ponudimo malo prostega drsanja v drsalni smeri. Opozarjamo jih na hidracijo.

Po kratkem predahu učence naučimo še dva elementa, ki sta potrebna za opravljanje dopolnilne naloge športnega programa Krpan.

2.1.2.1 Prestopanje naprej

Prestopanje štejemo med težje elemente, saj se morajo drsalci nagniti v lok oziroma navznoter v smeri prestopanja. Občutek za nagib v lok (slika 4) dobijo, če vzamejo zalet, nato pa se nagnejo in obrnejo s telesom proti stožcu in v loku zapeljejo okrog njega. Če je stožec na levi, pritisnejo na zunanji rob leve drsalke, desno roko pa potisnejo naprej.

Slika 3

Drsenje v počepu in skok



Slika 4

Prestopanje in nagib v lok



S prestopanjem začnemo v hoji, brez odzivanja. Učenci se v krogu primejo za roke in najprej prestopajo v levo, torej desno nogo dvignejo in jo postavijo preko leve, rezila drsalke pa vzporedno. Težo prenesejo na desno nogo, levo pa dvignejo in postavijo zopet v razkorak. Pol

kroga ponavljajo v levo, nato še v desno, toliko časa, da dobijo občutek stabilnosti in bodo to gibanje lahko uporabili pri drsanju.

Nato se spustijo in razširijo krog. Postavijo se za klobučki, ki označujejo velik krog. S telesom se obrnejo v smer gibanja, na primer v levo. Desno roko iztegnejo močno naprej, levo nazaj in se nagnejo v zavoj. Kolena pokrčijo in odrivajo led le z desno nogo, da se začnejo premikati. Odzivna noga je vedno iztegnjena, stojna pokrčena. Ko so dovolj stabilni in jim steče vožnja v loku, poskusijo prestopiti z desno čez levo nogo. Nato vadijo še prestopanje v desno stran.

Vajo popestrimo tako, da v koloni sledijo učitelju in s prestopanjem delajo osmice ali z igro Gnilo jajce. Učenci, ki štirikrat prevozijo osmico s prestopanjem, so opravili dopolnilno nalogo športnega programa za 5. razred, kar vpišemo v knjižico.

2.1.2.2 Drsanje nazaj

Občutek drsenja nazaj dobijo učenci, ko postavijo drsalke vzporedno, malo počepneje, se rahlo nagnejo naprej in začnejo ritmično obračati drsalke. V naslednjem koraku to vajo nadgradijo tako, da se odrinejo od ograje, stisnejo trebušne mišice in migajo z zadnjico. Vajo lahko izvedejo tudi v paru tako, da en gleda naprej in potiska drugega. Ko dobijo občutek za drsenje nazaj in ravnotežje, poskusijo izpeljati limonice nazaj in dodati odrive v smrečici nazaj.

Učenci, ki predrsajo nazaj razdaljo 30 m, so opravili dopolnilno nalogo športnega programa za 6. razred, kar vpišemo v knjižico.

V zadnji tretjini športnega dne učencem postavimo razgiban poligon, kjer se preizkusijo v spretnosti drsanja; kdor zmore, ga prevozi tudi nazaj ali po eni nogi. Lahko ponudimo štafetne igre, nekateri pa bodo uživali v igrah, ki smo se jih že igrali.

Za zaključek ponudimo še na eni polovici drsališča možnost igranja hokeja, na drugi polovici pa učencem pokažemo še nekaj novih, težjih elementov. Nekateri pa najraje prosto drsajo v drsalni smeri.

Pred odhodom z drsališča se vsi naučimo še zavrteti, kar učence vedno zelo zabava.

2.2 Športni program

Športna programa Zlati sonček in Krpan sta namenjena učencem in učenkam od prvega do šestega razreda in ju lahko vzamemo kot protiutež pogosto pretirani skrbi družbe za tekmovalni in vrhunski šport. Šolsko športno vzgojo bogatita z dodatnimi motivacijskimi prijemi in odpirata prostor za tiste športne vsebine, ki jih navadno pri rednih urah ne moremo udeležati (Kristan, 2003). Tu najde mesto tudi drsanje. Oba programa namreč poleg osnovnega programa vsebujeta tudi dopolnilne ali izbirne naloge. Te so namenjene učencem, kot je zapisano v priročniku, ki kljub vadbi ne bi zmogli uspešno opraviti katere od nalog osnovnega programa. Torej, če učenec kakšne naloge ne more opraviti, jo lahko nadomesti s spodaj opisano nalogo iz drsanja in osvoji priznanje.

Izbirne naloge drsanja za 1. razred so: drsenje po eni nogi vsaj 2 m, vožnja z drsalkami naprej najmanj 10 m (osnovni drsalni korak), slalom med štirimi ovirami, drsenje v počepu pod vodoravno oviro in varno zaustavljanje na koncu poligona.

Izbirne naloge za 2. razred: vožnja naprej 10 m, obrat za 180°, vožnja vzvratno 10 m, ponoven obrat v vožnjo naprej, spuščanje in vstajanje med vožnjo (počep in vstajanje) trikrat ter vožnja v položaju lastovke (5 m) ali poskok.

Izbirne naloge za 3. razred: drsanje naravnost 5 m, limonice 15 m, drsanje naprej in vmes trikrat sonožni poskok. Učenec, ki je opravil vse naloge in pri tem ni padel, je uspešno opravil predpisano nalogo iz drsanja.

V 5. razredu mora učenec s prestopanjem štirikrat obiti s klobučki označeno osmico s polmerom zanke od 2 do 3 metre. V eni zanki prestopa z eno nogo, v drugi pa z drugo. Navaden drsalni korak ni dovoljen. Prestop čez stojno nogo mora biti nedvoumen.

V 6. razredu mora učenec drsati nazaj 30 metrov. Učenec je uspešno opravil nalogo, če jo je izvedel tekoče (brez zastojev), brez padca in brez tuje pomoči. Pri prestopanju gledamo, da ne odstopa preveč od začrtane osmice.

2.3 Razširjeni program RaP

Zadnja štiri leta je naša šola vključena v projekt RaP in tako smo dobili možnost, da v sklopu Gibanje, učencem ponudimo interesno dejavnost Rolanje, drsanje, kotalkanje.

Slike 5, 6, 7

Rolanje, drsanje in kotalkanje v okviru Rap OŠ Jurija Dalmatina



Kot že ime pove, ta vključuje tri, med seboj zelo podobne športe. Jeseni rolamo na kolesarski poti ob Savi (slika 5), pozimi drsamo na krškem drsališču (slika 6) in v Čatežu, spomladi pa kotalkamo na gladki ploščadi (slika 7) pred kulturnim domom. Največ ur namenimo drsanju. Vsebina dejavnosti je povsem v skladu s splošnimi načeli športne vadbe, torej od ogrevanja, preko učenja novih elementov do umirjanja s prostim in sproščujočim gibanjem in igrami. Poudarek je na aerobni vadbi, vsaka vadbena enota se posebej osredotoči predvsem na razvijanje vzdržljivosti, zelo pomembno pa vpliva tudi na povečanje gibljivosti in koordinacije. Intenzivnost vadbe je srednje do visoko intenzivna, kar zagotavlja večino ugodnih učinkov na kazalnike zdravja otrok. V prvih urah damo poudarek učenju osnovnih elementov, ki predstavljajo široko podlago za nadgradnjo različnih izpeljav v korakih in možnost za usvajanje težjih elementov. Predvsem pa znanja in spretnosti, ki jih učenci pridobijo omogočajo igrivost, gibalno izražanje in ustvarjalnost na ledenih oz. spomladi in jeseni betonskih površinah. Delček ure drsanja je ujela tudi naša lokalna televizija ([posnetek](#)), kjer lahko prisluhnemo učencem, zakaj radi obiskujejo to dejavnost.

3. Zaključek

Redna telesna dejavnost je zelo pomembna za zdrav razvoj, dobro počutje in kakovostno življenje otrok. Zlasti v današnjem času, ko med mladimi opažamo velik upad gibalnih sposobnosti, je potreba toliko večja, da učencem ponudimo tiste vsebine, ki jim približajo veselje do gibanja, vendar v šolskih programih doslej še niso našle prostora. Drsanje, kotalkanje in rolanje so zagotovo športne zvrsti, ki so za učence privlačne, s stališča gibalne izobrazbe učinkovite, hkrati pa jih je mogoče gojiti domala vse življenje. Z učenjem teh vsebin učence pritegnemo, da se z njimi ukvarjajo tudi v popoldanskem in počitniškem času in celo v kasnejših življenjskih obdobjih. V veliko veselje nam je, ko na krškem drsališču vidimo res veliko zadovoljnih otrok naše šole, ki jim je drsanje postala redna zimska rekreacija in tako dejavno preživljajo prosti čas, stran od računalnikov in drugih negativnih učinkov sodobnega načina življenja in nezdravih navad. Lepo je opazovati sproščene učence, ki so tudi z vajami drsalne abecede postali tako spretni, da sedaj brezskrbno uživajo in se neizmerno zabavajo v družbi svojih prijateljev. Na drsališču pa vedno pogosteje srečujemo tudi cele družine, ki se popoldne ali ob koncu tedna otroku pridružijo na drsalkah in prav lepo jih je opazovati, ko skupaj poskušajo elemente, ki smo se jih naučili v šoli.

Čeprav je članek napisan z namenom, da bi v podobno prakso pritegnili več učiteljev in razširili ponudbo sodobnih športnih vsebin, v tem primeru drsanja, tudi v šolah, pa ne smemo pozabiti na strokovnost in pedagoško usposobljenost, ki jo lahko pridobimo na tečajih za učitelje vaditelje in jih razpisujejo Fakulteta za šport in drsalni klubi.

4. Viri

- Irgolič, I. (2017). Športni dan: drsanje za vrtce, osnovne in srednje šole (diplomsko delo Fakulteta za šport, Ljubljana) Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=103869&lang=slv>
- Kristan, S. (2003). *Športni program: Krpan: priročnik*. Zavod za šport Slovenije.
- Kristan, S. (1997). *Športni program Zlati sonček: priročnik*. Zavod za šport Slovenije.
- Stanovnik, M. (1997). *Osnove drsanja*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Štemberger, V., Starc, G., Železnik Mežan, L. (2022). *Priročnik za izvajalce programa Zlati sonček*. Dostopno na: https://www.sportmladih.net/wp-content/uploads/2022/10/ZS_prirocnik_v01_8_9_2022.pdf
- Umek, M. (2015). Rolanje v šoli. *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi, Športna vzgoja, šport 1* (15-16), str. 120 - 125. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-sport.pdf>

Fotografije: osebni arhiv avtorice

Predstavitev avtorice

Helena Drakulić je učiteljica razrednega pouka in je bila v 34 letih poučevanja razredničarka učencem vse od 1. do 5. razreda. V svojem oddelku v ospredje postavlja učenje socialnih veščin, pomembne se ji zdijo predvsem dobre delovne navade, vztrajnost in samostojnost. Je mentorica bralne značke in vodi krožek eksperimentalnica. Že vrsto let na šoli organizira in pripravlja učence na tekmovanje iz znanja naravoslovja - Kresnička. S svojim zgledom zagovarja zdrav življenjski slog, učenje v gibanju in trajnostno mobilnost. Že 12 let vodi akcijo Pešbus. Z velikim veseljem poučuje neobvezni izbirni predmet tehnika v 4. in 5. razredu. Kot vaditeljica drsanja v okviru ur RaP vodi dejavnost rolanja, drsanja in kotalkanja ter za učence šole pripravi pestre zimske športne dni na drsališču.

Orientacijski športni dan za učence s posebnimi potrebami

Orienteering Sports Day for Students with Special Needs

Luka Svoltjšak

*Osnovna šola Helene Puhar Kranj
luka.svoltjsak@gmail.com*

Povzetek

Orientacije se začnemo učiti v zgodnjih letih življenja. Razvijanje orientacije na sebi, v prostoru v katerem se nahajamo in bližnji okolici je nujno za zadovoljevanje življenjskih potreb. Sposobnost za orientacijo je smiselno razvijati do najvišje možne ravni tudi, če gre za osebe s posebnimi potrebami, ob zavedanju, da so njihove zmožnosti za učenje omejene. Cilj orientacijskega športnega dne je bil, da se naučijo oziroma pridobijo smisel za orientacijo do te mere, da se lahko sami odpravijo v naravo in na sprehod po mestu (obisk prijatelja, trgovine, knjižnice ...) in so ob tem popolnoma samostojni. Ob tem so jim v pomoč posamezne orientacijske točke (objekti), uporaba pripomočkov (zemljevid, kompas, mobilna aplikacija ...), razen ob redkih izjemah, ko pa je nesmiselna, saj je pretežka. Tako so na orientacijskem športnem dnevu učenci s pomočjo slikovnega materiala poiskali posamezne točke, ki so jim dobro poznane, vendar iz druge smeri kot običajno, s pomočjo sposobnosti povezovanja in logike. Ob dodatnih prilagojenih nalogah, sestavljanju končne besedne rešitve in zaslužene nagrade pa so bili učenci dodatno motivirani za samo hojo. Kljub uspešno opravljeni nalogi pa je še vedno prisotna nujna presoja za vsakega posameznika posebej, ali je že primeren za samostojno gibanje po bližnji ali daljni okolici, saj na poti lahko pride do različnih situacij, ki so za osebe s posebnimi potrebami lahko prezahtevne za samostojno reševanje in potrebujejo pomoč ljudi iz okolice. Zaželeno ali celo nujno je, da oseba, ki se giblje samostojno po okolici, zna uporabljati mobilni telefon in ga ima vedno s seboj.

Ključne besede: orientacija, osnovna šola s prilagojenim programom, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, posebni program vzgoje in izobraževanja, športni dan.

Abstract

We start learning about the ability to orient in the early years of life. From an early age, we learn to distinguish left and right, to move forward or backward in the desired direction, towards the chosen destination. With our own way of life, we constantly develop a sense of orientation in a more or less conscious manner. By developing orienteering skills in the space we are located, as well as the immediate surroundings, is essential for meeting life's needs. Thus, with a sufficiently developed sense of orientation, an individual can go outside and explore their natural surroundings or take a walk around the city (visit a friend, shop, library, etc.) and be completely independent. It is essential to develop the sense of orientation at the highest possible level, even for individuals with special needs. However, it is necessary to be aware of their learning abilities and its limits. It is crucial for the individual to become familiar with individual objects and features in a certain space after several preliminary viewings from different directions. It is also necessary, that knowledge is checked by connecting the points in an order that is unfamiliar. Additionally, the use of tools (map, compass, mobile application, etc.) is pointless, with rare exceptions, because it is too difficult.

Keywords: children and adolescents with special needs, orientation, special need primary school, special education program, sports day.

1. Uvod

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 (ZUOPP 2011).

Za skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju je značilno, da imajo nevrološko pogojeno razvojno motnjo, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Potrebujejo prilagojene razmere za učenje in se usmerjajo praviloma v prilagojene programe z nižjim izobrazbenim standardom ali posebni program vzgoje in izobraževanja. Vključitev v program je odvisna od stopnje motnje v duševnem razvoju.

Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Potrebujejo prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, didaktične pripomočke, prilagojene pripomočke na področju komunikacijskih tehnik ter pripomočke za orientacijo in vsakdanje življenje. Slepi otroci potrebujejo specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik.

Gluhi in naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njimi, in se prav tako lahko šolajo tako v specializiranih ustanovah ali v šolah v domačem okolju. Izguba sluha vpliva na različna področja otrokovega življenja – na sporazumevanje, socializacijo, Izobraževanje. V populaciji naglušnih in gluhih otrok se lahko pojavljajo velike individualne razlike.

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo na otrokovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že v predšolskem obdobju. Govorno-jezikovne motnje pomembno vplivajo na usvajanje veščin branja in pisanja ter posledično na celotno otrokovo učno uspešnost.

Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Gibalna oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj. Gibalno ovirani otroci se prav tako lahko šolajo v domačem okolju, kar je odvisno tudi od stopnje primanjkljaja. Potrebujejo prilagojene pogoje za izobraževanje, pa ne le v smislu odstranitve arhitekturnih ovir, temveč predvsem pri izvajanju šolskega dela, ki lahko obsega prilagoditve programa, fizično pomoč druge osebe in uporabo pripomočkov (npr. prilagojen stol, miza, prilagojena pisala, različno prilagojeno orodje, uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije).

Skupina dolgotrajno bolnih otrok je ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, ki se je v zadnjem obdobju povečevala. V to skupino sodijo otroci z dolgotrajnimi oz. kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki ovirajo otroke pri šolskem delu. V skupino dolgotrajno bolnih otrok uvrščamo otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Dolgotrajna bolezen lahko v določenem obdobju miruje, lahko pa pride do njenih ponovnih zagonov (do ponovnega poslabšanja otrokovega zdravstvenega stanja). Kriteriji navajajo, da je za usmeritev potrebna ugotovitev, da bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na

otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. Nekateri otroci z dolgotrajno boleznijo imajo tudi v času vzgojno-izobraževalnega procesa posebne zdravstvene potrebe (npr. jemati morajo zdravila, si meriti vrednosti krvnega sladkorja, potrebujejo vstavitve katetra, prekiniti je treba njihove epileptične napade idr.). Posledično otroci potrebujejo izvajanje določenih postopkov oz. pomoč pri izvajanju le-teh.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so glede na delež izdanih odločb o usmeritvi v posameznem koledarskem letu največja skupina otrok s posebnimi potrebami. Po kriterijih se kot otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerja otroke s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pomembno je vedeti, da je otrok lahko prepoznan kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le, če so se izrazite učne težave pokazale že v dosedanjem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub prilagoditvam metod in oblik dela (notranja diferenciacija in individualizacija) oziroma z vključevanjem v dopolnilni pouk ter druge oblike individualne in skupinske pomoči. Sem sodita tudi strokovna pomoč in svetovanje šolske svetovalne službe, ki jo omogoča šola učencu v skladu z Zakonom o osnovni šoli. Pri tem je pomembna tudi ugotovitev, da pri učencu kljub vsej navedeni pomoči primanjkljaji vztrajajo, in to kljub vsaj šestmesečnemu izvajanju prvih treh korakov.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter motnjami v socialni integraciji so skupina otrok, ki je v deležu usmerjenih otrok do zdaj zastopana v najmanjšem deležu. Čustvene in vedenjske motnje se razporejajo v spekter in se praviloma pojavljajo z motnjami z drugih področij, kot so motnje pozornosti in aktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra idr. Izražajo se v treh osnovnih skupinah, in sicer kot:

- čustvene motnje,
- vedenjske motnje ter
- v kombinaciji obeh kot čustvene in vedenjske motnje.

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na več področjih, in sicer na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Primanjkljaji se pokažejo v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na delovanje na socialnem, izobraževalnem in drugih pomembnih področjih otrokovega trenutnega delovanja.

Zadnja skupina je skupina otrok z več motnjami. V to skupino štejemo vse tiste otroke, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oz. motenj (Vovk Ornik, 2020).

Na osnovni šoli Helene Puhar Kranj je v šolskem letu 2022/2023 v posebni program vzgoje in izobraževanja vključenih 55 otrok, mladostnikov in odraslih (do vključno 26. leta starosti) s posebnimi potrebami. Pri večini učencev je smiselno razvijati orientacijske sposobnosti, vendar v različnem obsegu, saj nudijo veliko prednosti. Orientacija je večina in sposobnost, ki posamezniku omogoča najti se v neznanem okolju. To okolje je lahko gozd, mesto, notranjost velike stavbe, podzemne jame itd. (Burnik, Petrovič, Gratej, Zubin in Jereb, 2012).

Za nekaterega se je smiselno učiti orientacije na lastnem telesu, druge v prostoru v katerem se nahaja, tretje v ožji in širši okolici. Ob tem je najpomembnejše, da izhajamo iz posameznika in njegovih sposobnosti. Končni cilj je samostojno in varno gibanje po ožji in širši okolici. Pri tem pa je poleg potrebnega orientacijskega znanja ter poznavanja okolice pomembno tudi osnovno poznavanje cestno-prometnih predpisov in vsesplošna poučenost.

2. Osrednji del besedila

Učenci šole obiskujejo 10 oddelkov (od I. do VI. stopnje). Učenci v času rednega pouka in podaljšanega bivanja večkrat odidejo na sprehod v okolico šole. Takrat so razdeljeni v skupine znotraj matičnih oddelkov, katerih kriterij ne upošteva individualnih gibalnih sposobnosti ampak starost. V tem primeru so sposobnejši učenci prikrajšani, saj se dolžina, hitrost in trasa hoje ne prilagaja njim. Prav z namenom po čimbolj gibalno homogenih skupinah, razvijanja samostojnosti ter številnih drugih prednostih (telesni, psiho-socialni in kulturni vidik), se je utrnila misel po organizaciji orientacijskega športnega dne.

Dejavnosti na tem področju v slovenskih rednih osnovnih in srednjih šolah so različne. Prevladujejo športni dnevi z orientacijsko vsebino z različnimi organizacijskimi oblikami. Najpogostejša je, da se učenci v manjših skupinah samostojno odpravijo na progo, ki potega po gozdnih ali poljskih poteh v okolici šole. Na progi so na kontrolnih točkah prisotni učitelji. Takšen športni dan je sicer primeren za učence od 6. razreda dalje. Na osnovnih šolah s prilagojenim programom (nižji izobrazbeni standard) so posamezni primeri preprostejših oblik orientacije (po označeni poti, po opisani poti), na posebnem programu vzgoje in izobraževanja primerov orientacijskih vsebin ni zaznati.

2.1. Priprave

Posebnih praktičnih priprav v smislu hoje na športni dan ni bilo, saj učenci s sprehodi večkrat tedensko spoznavajo okolico, obenem pa se na sprehodih veliko energije nameni praktičnemu spoznavanju varnosti v prometu (hoja po pločniku, prečkanje cestišča, upoštevanje semaforja in ostalih udeležencev ...). S teoretičnimi vsebinami se učenci srečujejo tekom pouka, kolikor je smiselno glede na individualne sposobnosti s pomočjo gradiv agencije za varnost v prometu. Tako se uporablja gradivo Prvi koraki v svetu prometa (Markl, Žlender, 2021) ter Učenec pešec (Janžekovič Žmauc, 2019).

Jesenski čas je bil izbran namerno, saj novi učenci potrebujejo nekaj časa, da se vključijo v novo okolje, hkrati pa je cestišče v tem času še brez snega, ledu in kamenčkov.

Časovni okvir je bil približno tri ure, za izvedbo nismo potrebovali dodatnih prevozov, tako da finančnih stroškov za učence ni bilo.

2.2. Izvedba

Učenci I. in II. stopnje so pot prehodili ob vodenju odraslih oseb, saj je njihovo poznavanje okolice pomanjkljivo ter osebnotni razvoj prešibek in bi bila naloga pretežka.

Učenci od III. do VI. stopnje so bili razdeljeni v 6 različnih skupin (čimbolj homogenih in socialno primernih), ki so se zaradi specifičnih lastnosti in okvar posameznikov lotile dveh različnih poti. Prva je bila krajša (5 km), z manj nadmorske razlike ter je bila prilagojena za učence na vozičkih in tiste z zdravstvenimi težavami (gibalna oviranost, epileptični napadi, težave s srcem). V sklopu celotne poti je bil možen dostop z reševalnim vozilom. Sama podlaga je bila primerna za samostojno uporabo vozička brez arhitektonskih ovir. Druga je bila daljša (7 km) in zahtevnejša. Vmes je pot zavila po poti ob reki Savi, skozi center mesta in v kanjon reke Kokre. Udeleženci poti so bili samostojni hodci, primerno spretni za hojo po stopnicah in neravnih površinah. Vsaka skupina je dobila ob pričetku poti navodila za pot, ki jih je bral učitelj, ki je spremljal skupino. Pomembno je bilo, da sta bila v vsaki skupini vsaj dva učenca, ki imata dovolj visoke sposobnosti, da sta prepoznala objekte in samostojno načrtovala pot.

Tako so bili učenci z višjimi sposobnostmi vodje skupin. V eni od skupin so bili tega zmožni vsi učenci.

Ob uvodnih navodilih je učitelj pokazal sliko objekta, ki se je morala skupina približati. Ko je skupina prispela tja, je dobila nalogo (primerna težavnost za učence) in ob uspešni izpeljavi je dobila posamezno črko, iz katerih je na zadnji orientacijski točki sestavila besedo (predmet), ki so si ga učenci prislužili in jih je čakal v letni učilnici za šolo.

Smisel športnega dne je bilo dodatno motivirati učence za samostojno gibanje po znani okolici ob upoštevanju varnosti (zlasti v prometu). Nekateri učenci so spoznali, da zmorejo in so tako pridobili tudi nekaj samozavesti pri tovrstni aktivnosti.

Obenem je bila popestritev športnega dne nagrada ob koncu, saj je bila močan ojačevalec motivacije.

2.3. Orientacijski športni dan za učence posebnega programa (daljša pot)

Pozdravljen/a!

Danes se odpravljáš na orientacijski pohod. V pomoč pri iskanju poti ti bodo slike posameznih objektov in ustanov. Ko prideš do mesta, ki je označeno na sliki, te čaka naloga in če jo uspešno opraviš, si prislužiš črko, ki je del besede za končno rešitev. Črke niso v vrstnem redu in jih ob končani zadnji nalogi primerno razvrsti. No pa začnimo! Prva točka, ki jo na poti opazim je na spodnji sliki.

Slika 1

Trgovina Lidl (osebni vir)



Odlično, uspelo ti je! Tvoja 1. naloga je: Naštej vsaj 5 izdelkov, ki jih lahko kupiš v trgovini Lidl! Dobiš prvo črko (črka i). Nadaljuj v smeri 2. točke. Uganeš, kje je to?

Slika 2

Majdičev log (osebni vir)



Bravo, uspelo ti je! Tvoja 2. naloga je: Naredi 5 gimnastičnih vaj! Dobiš drugo črko – O od prej (i). Nadaljuj v smeri 3. točke.

Slika 3

Plečnikovo stopnišče, vodnjak in arkade (osebni vir)



Super, uspelo ti je! Tvoja 3. naloga je: Naštej vsaj 5 športov, pri katerih se uporablja žoga/žogica! Za pravilen odgovor dobiš črko i od prej (i, o). Nadaljuj v smeri 4. točke.

Slika 4

Kanjon reke Kokre (osebni vir)



Bravo, uspelo ti je! Tvoja 4. naloga je: Naštej vsaj 3 športe, ki se odvijajo v vodi/na vodi! Za pravilen odgovor dobiš črko T od prej (i, o, i). Nadaljuj v smeri 5. točke.

Slika 5

Prešernov gaj (osebni vir)



Odlično, uspelo ti je! Tvoja 5. naloga je: Kako je naslov slovenski himni? Ali poznaš kakšen verz? Za pravilno izvedeno nalogo dobiš črko š od prej (i, o, i, t). Nadaljuj v smeri 6. točke.

Slika 6

Igrišče Gibi gib (osebni vir)



Super, uspelo ti je! 6. črko si prislužiš tako, da pravilno opraviš nalogo. Naštej vsaj 3 vrste igral na otroškem igrišču! Čestitam, iskana črka je K od prej (i, O, i, T, Š). Nadaljuj v smeri točke 7.

Slika 7

Gasilski dom (osebni vir)



Odlično, uspelo ti je! Da dobiš zadnjo črko moraš pravilno rešiti naslednjo nalogo: Naštej vsaj 5 glasbenikov ali glasbenih skupin, ki igrajo na gasilskih veselicah! Za pravilen odgovor dobiš črko P od prej (i, O, i, T, Š, K). Sestavi besedo - rešitev iz zbranih črk.

Predmet, ki ga iščeš, se nahaja v letni učilnici za šolo ☺. Z njim se lahko posladkaš. Obenem ti čestitam za opravljen orientacijski pohod, odlično ti je šlo 😊

I	O	I	T	Š	K	P
---	---	---	---	---	---	---

Rešitev:

P	I	Š	K	O	T	I
---	---	---	---	---	---	---

3. Zaključek

Vsebina je bila s strani učencev zelo dobro sprejeta. Vseč jim je bilo, da so bili poleg hoje tudi aktivno vključeni v proces načrtovanja poti, izvajanja nalog in iskanju končne rešitve. Obenem se je čutila pozitivna napetost ob pričakovanju nadaljevanja same poti ter končne nagrade.

V prihodnosti se ne predvideva večjih sprememb v smislu pripomočkov (zemljevid, kompas), saj je pravilna uporaba le-teh za učence naše šole prezahtevna, prav tako pa ne mobilnih aplikacij z navigacijo, saj se v tem primeru izgubi osnovni smisel in to je samostojna orientacija v bližnji okolici šole. Vseeno pa bi bila dobrodošla še dodatna popestritev z iskanjem kontrolne točke na sami lokaciji, ki jo prikazuje fotografija ali pa kakšna izmed iger, ki jih predstavlja Kristan (1994): po označeni poti, po opisani poti, skrita pisma, lov na lisico. S tem bi se prekinili sam format vsakoletnega poteka orientacijskega pohoda.

Kljub uspešno opravljeni nalogi pa je še vedno prisotna presoja ali je posameznik že primeren za samostojno gibanje po bližnji ali daljni okolici, saj na poti lahko pride do različnih situacij, ki so za osebe s posebnimi potrebami lahko prezahtevne za samostojno reševanje in v tem primeru potrebujejo pomoč ljudi v okolici. Zelo zaželeno ali celo nujno je, da zna tisti, ki se samostojno giblje po okolici, uporabljati mobilni telefon in ga ima vedno s seboj.

4. Viri

- Burnik, S., Petrovič, D., Gratej, L., Zubin, A. in Jereb, B. (2012). *Abc dejavnosti v naravi*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Janžekovič Žmauc, I. (23. 10. 2022). *Učenec pešec*.
<https://www.avp-rs.si/wp-content/uploads/2019/09/U%C4%8Denec-pe%C5%A1ec-Ucno-gradivo.pdf> avgust 2019.
- Kristan, S. (1994). *Osnove orientiranja v naravi*. Radovljica, Didakta.
- Markl M., Žlender B. (22. 10. 2022). *Prvi koraki v svetu prometa*.
<https://www.avp-rs.si/wp-content/uploads/2012/02/prvi-koraki-v-svetu-prometa.pdf> september 2021.
- Volk Ornik, N. (22. 10. 2022). *Skupine otrok s posebnimi potrebami*.
<https://www.otroci-s-posebnimi-potrebami.si/vsebine/zakonodaja/pravna-ureditev-usmerjanja/skupine-otrok-s-posebnimi-potrebami/>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP* (2011).
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Kratka predstavitev avtorja

Luka Svoljšak, profesor športne vzgoje z opravljenim specialno – pedagoškim izpopolnjevanjem za delo z osebami z motnjami v duševnem razvoju in z dolgoletnimi izkušnjami poučevanja v redni osnovni šoli, vzgojnem zavodu in osnovni šoli s prilagojenim programom. Trenutno zaposlen na osnovni šoli Helene Puhar Kranj. V preteklosti je bil spremljevalec gibalno oviranega otroka (3 leta), organiziral več šolskih športnih tekmovanj na državni ravni, vključen v različne organizacije, organiziral taborje, šole v naravi, tečaje, tekmoval v funkcionalni vadbi, deloval kot osebni trener ...

VII

**USE OF MODERN TECHNOLOGY
IN EDUCATION**

**UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ
V IZOBRAŽEVANJU**



Čas za zaslone – učenje ali igranje igrice: primer nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška

Screen Time – Studying or Gaming: the Case Study of a Football Class in Student Dormitory of Gymnasium Šiška

dr. Renata Močnik

Gimnazija Šiška, Ljubljana
renata.mocnik@gimnazija-siska.si

Povzetek

Število uporabnikov interneta dnevno narašča. Svetovni splet ponuja številne priložnosti in koristi, hkrati pa tudi številna tveganja. Večina uporabnikov internet izkorišča za povezovanje z drugimi, za deljenje informacij, sporočil in slik, za razvedrilo in razne druge zadeve. Zadnje čase je opaziti, da mladostniki veliko igrajo igrice, se povezujejo preko socialnih omrežij in uporabljajo internet za potrebe pouka. Mladostnike lahko naučimo varne uporabe interneta, težji izziv pa nam predstavlja omejitev porabe časa za zaslone. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je poraba časa dijakov nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška za zaslone telefonov in ugotoviti za katero aktivnost najpogosteje uporabljajo internet. Rezultati so pokazali, da je 49 % dijakov menilo, da so porabili za aktivnosti na internetu 4 ure in več in so bili bolj aktivni med vikendom. 93 % jih je menilo, da porabijo za internet več kot 2 uri, kar je priporočeno s strani slovenskih pediatrov. Pri 15 % dijakov je predviden čas uporabe odstopal od dejanskega časa za 2 do 3 ure. Dijaki so internet najbolj pogosto uporabljali za igranje igrice in aktivnosti na družbenih omrežjih. Glede na dobljene rezultate bo potrebno narediti še več raziskav in se še več pogovarjati z dijaki s ciljem zmanjšati uporabo interneta.

Ključne besede: čas za zaslone, dijaški dom, internet, nogometni oddelek.

Abstract

The number of internet users is increasing daily. The online world offers incredible opportunities and benefits alongside which there are risks. Most of us use the internet as a way to connect with other people, share information, share files, for entertainment, social interactions with others, and many other things. Lately teens often use the internet for gaming, socialization and school activities. We can teach teens to behave safely on internet but it is more difficult to limit their spending time. The goal of research was to explore the screen time of students of the football class in Students dormitory of Gymnasium Šiška and find out what students used the internet for. The data showed us 49 % of students thought, that their screen time should be 4 hours and more. They have been more active on the internet during the weekend. The perception of the expected internet usage time differed from the actual usage time by 2 to 3 hours at 15 % of individuals. 93% of the students spent much more time than the amount recommended by pediatricians. Students mostly used the internet for playing games and social interaction with others. According to the results more research and more discussions with students will be needed with the goal to reduce screen time.

Key words: football class, internet, screen time, student dormitory.

1. Uvod

Internet je nedvomno danes nepogrešljiv. Številne informacije, ki nam jih ponuja, nam lahko pomagajo hitreje zadovoljiti naše želje in radovednost. Poleg časa nam pomaga prihraniti tudi denar, da bi prišli do iskanih informacij (nakup knjig, strokovnih revij, prevoz do knjigarne ali knjižnice, naročilo literature iz tujine, ...). V poplavi različnih objav pa se je potrebno naučiti selekcionirati informacije, ki so resnične in uporabne od tistih, ki imajo kakšen drug - zavajajoč namen. Pri tem imajo zaradi nerazvite kritičnosti in nepoznavanja marketinških prijemov oziroma promocijskih strategij ter spletnih prevar največ težav otroci in mladostniki.

Pri odločitvah o tem katere informacije bi uporabili, najbolj pogosto verjamejo tisti, ki se jim v iskalniku najprej prikaže in tistim, ki imajo večje število ogledov in jih objavljajo »znani« spletni vplivneži. Spletni vplivneži niso znanstveniki in raziskovalci, ki bi dolga leta proučevali nek problem, ampak so posamezniki, ki poskušajo čim bolj pogosto objavljati na internetu oziroma družbenih omrežjih na ta način, da bi pridobili čim več ogledov in čim več zaslužili. Tudi dobra spletna stran je narejena tako, da se pojavi čim višje v iskalniku in ni pogojena z resničnostjo podatkov. Na ta način se pogosto zgodi, da otroci verjamejo napačnim sporočilom. Ker veliko časa preživijo na internetu, jim lahko zmanjka časa za pravo učenje oziroma pridobivanje ustreznih informacij. Same vsebine in hitro dogajanje na spletu, jih »potegne noter«, tako da pozabijo na čas in ga porabijo precej več kot mislijo in seveda več kot bi bilo še sprejemljivo. Zaradi nepravilne uporabe interneta, nepazljivosti in neznanja lahko nenamerno delajo tudi napake in postanejo žrtve spletnih prevar. Otroke je potrebno poučiti o varnosti in nevarnostih, ki prežijo nanje na internetu in jih pogosto nanje opozarjati.

Spletni goljufi so vedno korak pred nami in nikoli ne moremo vedeti, kakšen bo njihov naslednji »podvig«. S pametno uporabo interneta se lahko otroci nevarnostim izognejo. Naučijo se lahko tudi pravilnega selekcioniranja informacij. Težko pa jih je odvrniti od ekranov in jim dopovedati, da bi jih uporabljali manj časa in bi se sami kontrolirali oziroma in bi po določenem času dejavnost na internetu, tudi če ni zaključena, prekinili. V najslabših primerih aktivnost prekine bolečina zaradi predolgega sedenja ali pa lakota.

2. Predmet in problem

O vplivih uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) se veliko govori. Neprestano poteka tudi bitka med dvema generacijama. Starši se zavedajo negativnih posledic pretirane uporabe interneta in zaslonov in bi si želeli, da bi otroci preživeli za zaslone manj časa. Otroci, ki se negativnih posledic ne zavedajo, pa iščejo izgovore, da bi se omejitvam izognili. Pogosto imajo občutek, da njihovi sošolci in prijatelji nimajo tako velikih omejitev in se jim ne zdi sporno, če bi bili za zaslone dlje časa, saj je igranje igrice zabavno, na družbenih omrežjih pa se vsak trenutek pojavi kaj novega, kar bi bilo škoda zamuditi. Če imajo zadovoljiv učni uspeh in če opravijo svoje šolske obveznosti za naslednji dan, ne vidijo razloga za omejitve, saj dela tako vsa generacija. Dolgoročnih posledic, ki jih še ne občutijo, ali pa jih občutijo občasno, se ne zavedajo. Težave z očmi, bolečine v vratnem in ledvenem delu hrbtenice, vedenjske in psihične spremembe, lahko postanejo kronične in bodo verjetno imele v prihodnosti negativne posledice na celotno družbo. Nespametni uporabi interneta se lahko otroci ob upoštevanju določenih pravil izognejo, posledice pretirane uporabe zaslonov pa jim je težje predstaviti na tak način, da se jih bodo res zavedali. Žal je tudi raziskav na tem področju še vedno premalo, tiste,

ki pa so, so bolj vezane na posledice pretiranega gledanja televizije, saj je pretirana uporaba računalnikov, telefonov in tablic dosegla razcvet v zadnjem času. Posledice so se veliko proučevale po ponovnem odprtju držav zaradi pandemije Covid-19. Pozitivni učinki so bili nedvomno zaradi omogočanega učenja na daljavo in stikov, ki so jih otroci preko socialnih omrežij in IKT lahko vzpostavljali s sovrstniki. Negativne posledice pa so vidne predvsem v velikem porastu kratkovidnosti in bolečinah v ledvenem in vratnem delu hrbtenice.

3. Namen in cilji

V septembru 2021 je bilo na vzorcu dijakov 1. letnika nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška ugotovljeno, da dijaki menijo, da doma porabijo več časa na internetu kot med bivanjem v dijaškem domu (DD) in da dijaki niso imeli želje po tem, da bi bili več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo ovir. 62,5 % dijakov v DD je porabilo za internet 2 uri, 21,9 % pa več kot 2 uri (Močnik, 2021). To je pomenilo tudi prekoračitev priporočil slovenskih pediatrov o času uporabe zaslonov, ki naj ne bilo večje od 2 ur za otroke od 13 do 18 let (Vintar Spreitzer idr., 2021). Z dijaki se je vzgojiteljica veliko pogovarjala o posledicah pretirane uporabe interneta, vendar pa se ji je zdelo, da njihova aktivnost na internetu kljub temu ni padala, ampak je celo naraščala. Številne karantene in izolacije ter stroge omejitve glede druženja, ki so se jih morali dijaki držati, so bile izgovor za uporabo interneta.

Pred novoletnimi počitnicami smo želeli ugotoviti, ali se je poraba interneta po mnenju dijakov spremenila. Zanimalo nas je tudi ali so njihove percepcije glede časa, ki ga porabijo na internetu realne. S pomočjo aplikacij, ki jih ponujajo telefoni, smo preverili dejansko porabo interneta po dnevih za pretekli teden (teden pred anketiranjem). Predvidevali smo, da dijaki porabijo precej več časa za zaslone, kot dejansko mislijo in da verjetno najbolj pogosto igrajo igrice, ne pa da se učijo, tako kot so pogosto trdili.

4. Hipoteze

H01: Večina dijakov DD je menila, da za internet porabi 2 uri na dan.

H02: Večina dijakov doma med vikendom (sobota in nedelja) ni bila manj časa na internetu kot med tednom, ko so bili v dijaškem domu.

H03: Večina dijakov je porabila 2 do 3 ure več na internetu kot je mislila.

H04: Največ dijakov je menilo, da so internet najbolj pogosto uporabljali za igranje igrice.

5. Metode

5.1. Vzorec merjencev

V raziskavo je bilo zajeto 27 dijakov od 32 dijakov 1. letnika nogometnega oddelka, ki so bili v Dijaški dom Gimnazije Šiška vpisani v šolskem letu 2021/2022. Dijaki so obiskovali Gimnazijo Šiška (GŠ) in Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije (ŠCPET). Anketiranje je bilo opravljeno v tednu pred novoletnimi počitnicami, za tiste, ki so bili odsotni pa takoj v 1. tednu po novoletnih počitnicah. Zaradi velike obolevnosti za Covidom 19, karanten in izolacij, je bilo po počitnicah veliko daljših odsotnosti in manjkajoči dijaki anketiranja niso naknadno opravljali, saj podatki ne bi bili več primerljivi, za nazaj pa tudi niso bili več dostopni na telefonskih aplikacijah. Nekateri dijaki so tudi uporabljali starejše telefone in zato niso mogli priti do podatkov o porabi zaslona ali pa so zamenjali telefon in na njem ni bilo njihovih podatkov.

5.2. Opis izvedbe meritev

Dijakom smo razdelili vprašalnik po sobah. Anketo so izpolnjevali v sobi istočasno največ trije dijaki, ki se med sabo niso smeli pogovarjati, da ne bi vplivali na odgovore drugih. Vzgojiteljica je bila pri anketiranju ves čas prisotna. V primeru nerazumljivosti vprašanja, so dobili dodatna pojasnila. Dijaki so bili opozorjeni, da je njihova anketa anonimna in da se njihovih odgovorov ne bo posredovalo staršem, ker je cilj ugotoviti realno stanje porabe interneta in dijake naučiti, kako lahko na telefonu vsak sam kontrolira porabo časa na internetu. Vsakemu dijaku so bila ponujena pisna navodila o tem, kako na svojem telefonu najde podatek o digitalnem dobrem počutju oziroma o času, ki ga je porabil za zaslon (screen time). Če so imeli težave, jim je pomagala podatek pridobiti vzgojiteljica.

5.3. Metode obdelave podatkov

Opravljene so bile osnovne statistične analize.

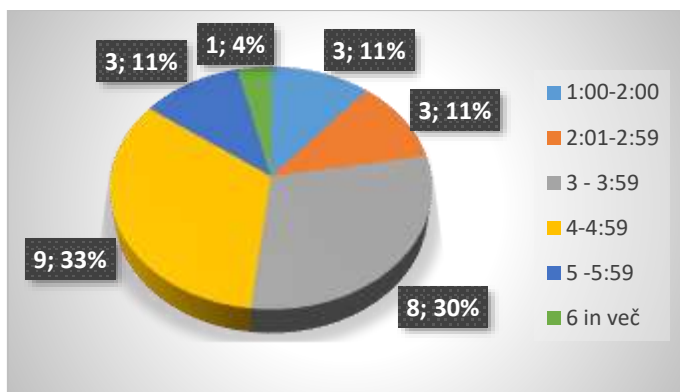
Uporabili smo deskriptivni pristop in v okviru tega metodo deskripcije, komparativno metodo in metodo kompilacije. Poleg deskriptivnega pristopa smo uporabili tudi analitični pristop.

6. Rezultati in interpretacija

Rezultati si sledijo v skladu s postavljenimi cilji in hipotezami.

Slika 1

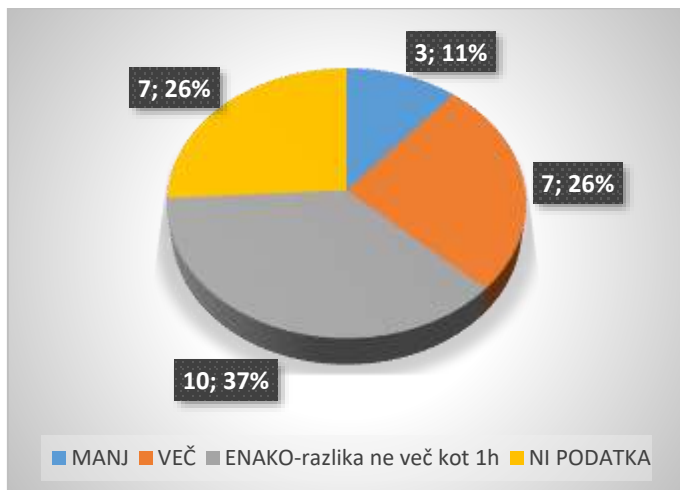
Samoocena dijakov o povprečni dnevni količini porabljenega časa za dejavnosti na internetu v enem tednu



Iz Slike 1 je razvidno, da je ena tretjina dijakov menila, da so dnevno porabili za dejavnosti na internetu 4 ure do 4 ure in 59 minut, 30 % jih je menilo, da so bili dejavni 3 ure do 3 ure in 59 minut. Skoraj polovica (48 %) jih je porabila 4 ure ali več. Samo 11 % dijakov jih porabilo manj kot 2 uri. Hipoteze H01, ki pravi, da večina dijakov meni, da na dan porabi 2 uri za internet, ne moremo sprejeti.

Slika 2

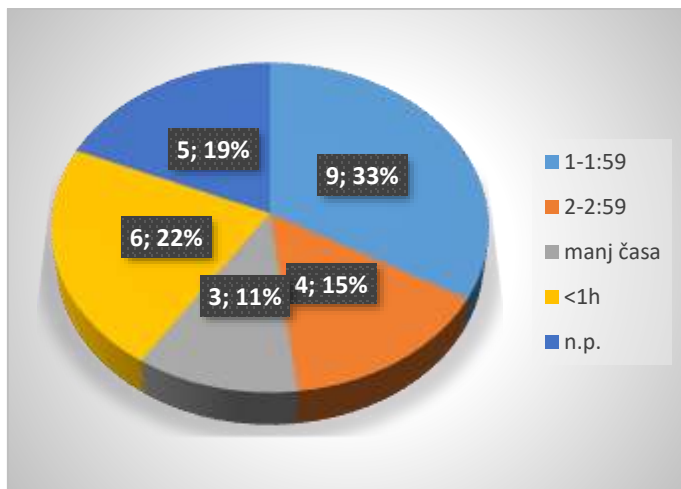
Porabljen čas na internetu doma v primerjavi s časom v dijaškem domu



Iz Slike 2 je razvidno, da je 37 % dijakov med vikendom (v soboto in nedeljo) približno enako časa uporabljalo internet kot med tednom, ko so bili v dijaškem domu. V tej skupini so bili vsi tisti dijaki, katerih povprečni čas za vikend ni odstopal za več kot 1 uro od povprečnega časa med tednom. 7 dijakov ni imelo možnosti podatek prebrati s telefona, 26 % jih je porabilo doma več časa kot v DD, 11% pa manj časa kot v DD. Hipotezo H02, ki pravi, da večina dijakov doma med vikendom ni manj časa na internetu kot med tednom, ko so v dijaškem domu, lahko sprejmemo, saj je vsaj 63 % dijakov doma porabilo več ali enako časa za internet kot v dijaškem domu.

Slika 3

Razlika med predvidenim in porabljenim časom na internetu



Slika 3 prikazuje, da se je pri 15 % dijakov dejanski čas uporabe zaslona razlikoval od občutenega za 2 do 3 ure. Ena tretjina jih je imela za 1 do 1 ure in 59 minut razlike v času. 3 dijaki so porabili manj časa kot so predvidevali, 22 % pa jih je imelo razliko med dejanskim in porabljenim časom manj kot 1 uro. Pri dveh tretjinah dijakov je bila razlika med predvideno in dejansko porabo časa manjša od 2 ur, zato hipoteze H03, ki pravi, da večina dijakov porabi 2 do 3 ure več na internetu kot misli, ne moremo sprejeti.

Tabela 1

Najbolj pogosta uporaba interneta po dejavnostih

DEJAVNOST	št. odg.	% odg.	DEJAVNOST	št. odg.	% odg.
pogovor s prijatelji	15	56	nakupovanje	5	19
ogled športnih tekmovanj	10	37	družbena omrežja	9	33
ogled filmov	8	30	zanimivosti / novice	2	7
igrice	16	59	koncerti / glasba	2	7
sporočila	10	37	učenje	4	15

Dijaki so lahko našeli 3 dejavnosti, za katere so mislili, da najbolj pogosto uporabljajo internet. Rezultati (Tabela 1) so pokazali, da je 59 % dijakov menilo, da so najpogosteje uporabljali internet za igranje igrice, več kot polovica (56 %) za pogovor s prijatelji, malo več kot tretjina (37 %) jih je preko interneta gledala športa tekmovanja in pošiljala sporočila, ena tretjina pa jih je čas posvetila družbenim omrežjem. Samo 15 % dijakov je internet najpogosteje uporabljalo za učenje. Hipotezo H04, ki pravi, da največ dijakov meni, da internet najpogosteje uporabljajo za igranje igrice, lahko torej sprejmemo.

3. Zaključek

Po priporočilih slovenskih pediatrov naj bi otroci do 18. leta porabili za zaslone največ dve uri na dan (Vintar Spreitzer idr, 2021). Rezultati raziskave so pokazali, da so dijaki 1. letnika nogometnega oddelka DD Gimnazije Šiška porabili na dan precej več. Skoraj polovica (48 %) jih je porabila 4 ure in več, kar je 2-krat več od priporočila. Še bolj zaskrbljujoče pa je, da so dijaki porabili med vikendom na internetu še več časa kot med bivanjem v DD. Žal smo kontrolirali samo porabo časa za zaslone mobilnih telefonov. Pri tem pa je potrebno poudariti, da je kar 10 dijakov ŠCPET, ki so bili vpisani v program ekonomski tehnik, imela zaradi predmeta tipkanje v DD tudi računalnike, na katerih so pogosto igrali igrice. Analiza podatkov je tudi pokazala, da je 59 % dijakov menilo, da največ časa porabijo za igranje igrice in da je več kot polovica dijakov (56 %) odgovorila, da je bila ena izmed treh najpogostejših dejavnosti na internetu, pogovarjanje s prijatelji. Tak rezultat je pričakovan, saj je bila anketa narejena v času pandemije Covid 19, ko smo se v DD morali držati strogih omejitev in so se dijaki lahko družili samo s svojimi sostanovalci, prehajanje med sobami pa ni bilo dovoljeno. Zanimivo je, da smo na istem vzorcu septembra 2021 ugotovili, da so dijaki menili, da so bolj aktivni na družbenih omrežjih in malo manj pri igranju igrice (Močnik, 2022a).

Podatki, ki jih je objavil NIJZ v raziskavi Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji, ki je del velikega mednarodnega projekta HBSC 2018, so na vzorcu slovenskih šolajočih mladostnikov od 11 do 17 let pokazali, da je približno petina (19,1 %) mladostnikov, starih 11, 13, 15 ali 17 let, poročala, da igrajo igre vsak dan ali skoraj vsak dan. Na dan, ko so igrali igre, jih je 46,3 % temu namenilo 2 do 3 ure. (Jeriček Klanšček idr, 2019). Aktivnost na internetu je odvisna od socialno-demografskih faktorjev (starost, spol, izobrazba, regija bivanja) in številnih drugih dejavnikov kot so: poznavanje in sposobnost uporabe spletnih tehnologij, motivacija, občutki, ki jih doživljamo pri uporabi interneta, psihično stanje in podobno. Zanimiva je nekoliko starejša raziskava opravljena na vzorcu mladostnikov v Veliki Britaniji, ki kaže, da vrh interesa za igranje igrice narašča do 15. leta, potem pa počasi upada z izjemo tistih, ki se kasneje postanejo pravi entuziasti v igranju igrice za odrasle (Byron, 2008). Ker naš vzorec sestavljajo 15-letniki, lahko upamo, da se bo trend z odraščanjem počasi začel obračati navzdol tudi pri nas.

Dijaki nogometnega oddelka imajo zelo natrpan urnik. Redno in uspešno opravljanje obveznosti na športnem področju in v šoli je pogoj, da ostanejo v nogometnem razredu. Glede na to, da zelo veliko časa porabijo za igranje igrice, pa si verjetno čas vzamejo, tudi ko bi morali spati. Pomanjkanje spanja bi lahko vodilo v slabše rezultate v šoli in športu, zato jih želimo odvrti od nepotrebnih aktivnosti za zaslone. Žal se je izkazalo, da med aktivnostmi za zaslone izgubijo občutek za čas in dejansko jih je samo tretjina porabljen čas ocenila realno ali pa ga je porabila manj kot je mislila. Glede na to, da nismo preverili, če so dijaki poznali aplikacijo, ki nam prikazuje porabljen čas za zaslone, je tudi možno, da so ti dijaki podali bolj točne podatke o porabi časa zato, ker so jo že večkrat uporabili.

Kljub temu, da je bila uporaba interneta večja doma kot v DD in je močno preseгла priporočila pediatrov, lahko upamo, da je bila visoka aktivnost za zaslone posledica neugodne izbire termina anketiranja, saj so dijaki zaključili z nogometnimi treningi, veliko jih je tudi že pridobilo ocene in so imeli več prostega časa kot sicer. Zimski čas in neugodne vremenske razmere, jih niso spodbudile k zunanjim aktivnostim. Ob začetku šolskega leta so se isti dijaki

v prostem času doma najraje ukvarjali s športnimi dejavnostmi v naravi in družili s prijatelji zunaj, ne pa igrali igrice (Močnik, 2022b).

Zanimivo je, da je samo 15 % dijakov napisalo, da internet uporablja za učenje, ki je bilo sicer vedno izgovor, če jih je vzgojiteljica opozorila naj se med učnimi urami raje učijo kot da se ukvarjajo s svojimi telefoni. Izkazalo se je tudi, da je bila samo pri enem dijaku uporaba aplikacije Viber zaradi inštrukcij v enem dnevu večja (za 47 min), kar pa pri njegovem skupnem tedenskem času sploh ne bi vplivalo na rezultat. Njegov povprečni tedenski čas je bil že sicer malo manj kot 5 ur, čez vikend pa 4 ure in 41 minut. Njegova dnevna poraba je bila torej dokaj podobna in predvsem previsoka. Učenje je očitno predstavljalo samo izgovor za uporabo telefona.

Čeprav je lahko uporaba interneta tudi koristna, pa bi bilo potrebno več govoriti o času uporabe in vsebinah, ki lahko negativno vplivata na naše zdravje.

4. Literatura

- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World The Report of the Byron Review*. DCSF Publications. https://dera.ioe.ac.uk/7332/7/Final%20Report%20Bookmarked_Redacted.pdf
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC*. NIJZ. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbcs_2019_e_verzija_obl.pdf
- Močnik, R. (2021). Internet – nevarnosti za dijake na primeru nogometnega oddelka. Prispevek predstavljen na *11. mednarodna konferenca EDUvision 2021 »Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja«*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUvision_2021.pdf (str. 1007 - 1014).
- Močnik, R. (2022a). Poznavanje varne uporabe interneta na primeru nogometnega oddelka. Prispevek predstavljen na mednarodni konferenci *EDUizziv 2022 »Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUizziv_Februar_22.pdf (str. 203-210).
- Močnik, R. (2022b). Več športnih aktivnosti za spodbujanje kreativnega učnega okolja in še bolj športno usmerjeno organizacijsko kulturo Gimnazije Šiška. V T. Bušinški (ur.), *Avtonomni odzivi za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij in krepitev kompetenc za prihodnost: Zbornik prispevkov 14. mednarodnega simpozija o avtonomiji na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci* (str. 240-247). OŠ F. Prešerna Črenšovci.
- Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š.; Selak, Š., Hudoklin, M. in Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih – Priročnik za strokovnjake*. Sekcija za primarno pediatrijo slovenskega zdravniškega društva. <https://online.pubhtml5.com/agma/giyr/#p=47>

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Renata Močnik je svojo kariero začela kot učiteljica športne vzgoje na osnovni in srednji šoli, potem pa kot mlada raziskovalka na Fakulteti za šport. Trenutno je zaposlena v dijaškem domu Gimnazije Šiška kot vzgojiteljica 2. letnika nogometašev. Njeni interesni področji sta šport in zdrav način življenja.

Ozaveščanje varne rabe interneta v osnovni šoli

Raising Awareness of the Safe Use of the Internet in Primary School

Tina Porenta

OŠ Davorina Jenka, Cerklje na Gorenjskem
tina_porenta@yahoo.com

Povzetek

Zaradi hitrega razvoja tehnologije in vsakdanjih potreb je uporaba računalnika in pametnega telefona izredno razširjena. Poleg pozitivnih lastnosti ima uporaba vsebin na internetu tudi negativne plati. Pri uporabnikih, ki so začetniki, je izrednega pomena, da predstavimo pravila varne rabe interneta. Priporočilom naj bi sledili vsi uporabniki, saj je upoštevanje pravil potem podobnejše komuniciranju v živo. Namen prispevka je predstaviti ozaveščanje varne rabe interneta pri otrocih. K pravim usmeritvam pri ozaveščanju otrok pripomorejo seveda njihovi starši (že v predšolskem obdobju) in tudi učitelji v šoli. Na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami smo pri specialnopedagoškem predmetu računalništvo otroke usmerjali h kritičnemu razmišljanju, varnosti, ozaveščanju, prikazu primerov iz prakse ipd. Prikazani so tudi praktični primeri izvedenih učnih ur in učenčevih odzivov. Učne ure računalništva so bile interaktivne, prikazane s praktičnimi primeri, da so bili otroci čim aktivnejši pri pogovoru, zastavljanju vprašanj in izpolnjevanju zahtevanih nalog. Vsak pogovor na tem področju je učencem pustil pečat, ki se ga bodo spomnili in jih bo opolnomočil tudi ob nepredvidenih situacijah.

Ključne besede: internet, pravila, računalništvo, učenci, varna raba interneta.

Abstract

The rapid development of technology and the needs of daily life have led to the widespread use of computers and smartphones. However, in addition to the positive aspects, the use of content on the Internet also has negative sides. For first-time users, it is of utmost importance to introduce the rules for safe use of the Internet. All users should follow the recommendations, as following the rules is more like personal communication. The aim of this paper is to raise awareness of safe Internet use among children. Parents (even at preschool age) and teachers at school can, of course, help to create the right guidelines for raising children's awareness. In the primary school for children with special needs, children were taught critical thinking, safety, awareness, practical examples, etc. in the special education subject of computer science. Practical examples from the lessons and the pupils' reactions are also shown. The computer science class was interactive, with hands-on examples to ensure that the children were as active as possible in talking, asking questions, and completing the required tasks. Each conversation in this section left an impression on the pupils that will be remembered and will strengthen them in unforeseen situations.

Keywords: computing, internet, rules, safe use of the internet, students.

1. Uvod

Zaradi hitrega razvoja in množične uporabe računalnika smo postali zahtevnejši uporabniki računalniške tehnologije. S tem, ko se naprave povežejo z internetom, se uporabnikom omogoči dostop do vseh vsebin na internetu (spletnih strani in storitev). Pri sprostitvi ob računalniku in delu z računalnikom si vedno želimo aktivnega sodelovanja, hitre odzivnosti, enostavne uporabe, privarčevanega časa in delovanja brez dodatnega dela. Poleg pozitivnih lastnosti pa uporaba interneta spodbuja in prikazuje tudi slabe strani. Hitimo v obdobje čustvene otopelosti, asocialnosti, sebičnosti, nekomunikativnosti, anonimnosti, neprimernega dojemanja ljubezni itd. Ravno ozaveščanje mladih tako o pozitivnih kot tudi o negativnih učinkih in pasteh interneta pa lahko pripelje do primernejše in bolj premišljene rabe interneta. Z informiranjem osnovnošolskih otrok je treba čim prej začeti. Zares velik vzorec populacije otrok in njihovih staršev lahko zajamemo le v osnovni šoli. Kot učitelji računalništva v osnovni šoli se čutimo odgovorne za informiranost učencev in tudi njihovih staršev. Mladi vse več časa preživijo pred računalniki, anonimnost spletnih platform pa spodbuja nastanek spletnega nasilja.

Veliko mladih oziroma otrok je danes zasvojenih s spletom, spletnimi igricami, različnimi socialnimi omrežji itd. Vsak tretji otrok v Sloveniji, star od 11 do 16 let, se je že srečal s kakšno obliko spletne zasvojenosti (Žnidar, 2017).

Poučevali smo specialno-pedagoški predmet računalništvo za osnovnošolske otroke s posebnimi potrebami v enakovrednem izobrazbenem standardu in nižjem izobrazbenem standardu. V učnem načrtu tega predmeta je predvidena obravnava ozaveščanja o varnosti na internetu. Obseg snovi smo obravnavali glede na odziv in potrebe otrok v razredu. Če so bili v enem od razredov na šoli otroci, ki so bili po pripovedovanju njihovih sošolcev redni uporabniki računalnika ali so se pri pouku neprimerno obnašali (npr. navidezno streljali v učitelja, govorili le o računalniških temah ali da bodo postali »vplivneži«) smo v tem oddelku izvedli več ur ozaveščanja. Otroci so kazali zanimanje za to tematiko, še posebej če so bile učne ure pripravljene interaktivno, raznoliko in sproščeno. Pomembno je, da vsakega ozaveščamo o spletnem nasilju in da o njem govorimo ter izvajamo razne delavnice, saj lahko samo tako nasilje lažje in hitreje prepoznamo ter preprečujemo.

2. Varnost na internetu in otroci

V vsakdanjem življenju uporabljamo za boljše počutje vseh sodelujočih in zaradi lastne in tuje varnosti določena pravila oz. priporočila. Enako je tudi pri uporabi interneta, ki je zelo dobro orodje in pripomoček v izobraževanju in vsakdanjem življenju. Potrebujemo omejitve in pravila. Čeprav bi bila lahko ena od rešitev, da uporabljamo doma in v šoli tehniko omejevanja neželenih vsebin, to na dolgi rok zagotovo ni učinkovito, saj so možni različni obvoji omejitev. Slednje pa običajno še spodbujajo otroke, da poskušajo kršiti pravila.

Internet predstavlja velik izziv in grožnjo, ko se učenci nepripravljeni in neizobraženi podajo v raziskovanje njegovih vsebin in storitev, ko se ne zavedajo posledic svojih dejanj (npr. kakšne posledice prinese objava grozilnega sporočila) in ko niso izobraženi v smeri, kako ravnati v težavnih situacijah (kakšen naj bo odziv učenca, ko dobi povabilo na srečanje s prijateljem, ki ga pozna le z družabnega omrežja) (Lesjak, 2018).

Žnidarjeva (2017) je opozorila na različna področja nevarnosti na internetu, ki so v nadaljevanju naštet in kratko opisana.

2.1 Prepoznavanje spletne prevare

Posamezniki želijo v večini primerov priti do naših osebnih podatkov in denarja prek lažnih nagradnih iger, denarnih zadetkov, prošelj za denarno pomoč itd. Posledično ni priporočljivo odpiranje spletnih priponek in sporočil neznanih prijateljev in neposredno sporočanje osebnih podatkov.

2.2 Kreiranje varnega gesla

Za kreiranje varnega gesla je treba izbrati najmanj osem znakov, pri čemer naj to ne bodo lastna imena in priimki, imena bratov in sester, domačih živali ipd. Geslo naj vsebuje številke, velike in male črke ter znake. Verjetno pa je treba ob tem poudariti, da teh ustvarjenih gesel ne delimo med bližnje ljudi in da na računalnikih ne uporabljamo funkcije »Zapomni si me«, saj bi pri tem izvedeli naše osebne podatke. Na ta način lahko nekdo vdre v posameznikov profil (kraja identitete).

2.3 Preverjanje verodostojnosti spletnih strani ali objav

Ker je na spletu veliko prostodostopnih podatkov, se moramo o verodostojnosti prepričati. Podatki so lahko netočni, zavajajoči ali škodljivi. Z uporabo umetne inteligence (t. i. »deep fakes«) je možna predelava fotografij ali videoposnetkov in s tem lahko tudi kraja identitete (npr. lažni profili).

2.4 Uporaba škodljivih in nezakonitih spletnih vsebin in strani

Takšne stvari mnogokrat prizadanejo, zavajajo in spodbujajo sovraštvo in nasilje (samopoškodovanje, samomore, anoreksijo ...), saj nudijo nerealno informacijo ali stanje. Previdni pa moramo biti pri vplivnejših (t. i. influencerjih) in personalizirano usmerjenem trženju.

2.5 Ohranjanje zasebnosti

Pred objavo je treba razmisliti, kaj, kje in s kom bomo delili stvari na internetu. Smotrno bi se bilo vprašati, kako bomo čez 10 ali 20 let gledali na to objavo. Zavedati se moramo, da četudi neko fotografijo izbrisemo s svojega profila, lahko ostane nekje na internetu.

2.6 Občutljivost na spletno nasilje (nadlegovanje, trpinčenje, ustrahovanje...)

Ko nekdo doživlja grožnje, norčevanje, nadlegovanje (ang. cyberbullying), sovraštvo, prejme žaljiva (ang. flaming) in intimna sporočila, občuti negativne občutke. Ko npr. otrok zaupa občutkom in občuti, da nekaj ni v redu, naj pove naprej ali staršem, učiteljem, prijateljem, strokovnjakom ali celo sporoči policiji.

2.7 Spletni bonton

Najenostavnejše vodilo obnašanja na internetu je, da ne delamo drugim, česar ne želimo, da bi oni naredili nam. Pomembno je, da uporabnik interneta ne širi sovražnosti, maščevalnosti, ne fotografira brez dovoljenja in ne deli posnetkov nasilja.

2.8 Zasnivanje s spletom

Uporaba interneta je lahko sredstvo, ob katerem uravnavamo čustva ob negativnih situacijah, pri nakupovanju, komunikaciji, ob čutenju negativnih čustev, zmanjšani pozornosti ... Obstajajo pa tudi vsebine, ki spodbujajo prekomerno rabo in povzročajo celo zasvojenost (igranje spletnih iger, spletne stave).

3. Varnost na internetu in vloga staršev

Po izkušnjah se prvo srečanje otroka z aplikacijo na internetu in spletnimi stranmi (prek pametnega telefona in računalnika) največkrat začne doma v družini že v predšolskem obdobju. Otroku veliko pomeni zgled staršev: kje, kdaj, čemu uporabljajo računalnik oz. pametni telefon. Videti mora, da starši uporabljajo internet za uporabne stvari (iskanje podatkov, zemljevid, rezervacija počitnic ...), seveda pa tudi za zabavo in sprostitvev (glasba, igranje igrice ...), a vse zmerno.

Pomembno je, da se starši z otrokom redno pogovarjajo o vsebinah, ki jih srečujejo na internetu, in o možnih nevarnostih, povezanih z uporabo (Vintar Spreitzer idr., 2021). Starši naj se trudijo biti čuteči in poskušati opaziti njegove stiske, doživljanja, čustvovanja, nihanje razpoloženja, utrujenost, z dolgočasnost. V začetku naj skupaj z otrokom oblikujejo pravila za uporabo tehnologije. Pogovorijo se in dorečejo, kdaj je računalnik ugasnjen, koliko časa na dan je prižgan, za katero delo/zabavo je primeren za uporabo, kaj mora posameznik narediti, da lahko igra računalniške igre, da računalnik ne sme biti prižgan med obroki, da določijo skupaj posledice, če pravila ne bodo upoštevana. Določijo naj prostor za računalnik na vidnem mestu v skupnem prostoru in ne v otrokovi sobi. Starši morajo poznati in omejevati dejavnosti, v katere se otrok vključuje v omrežju, in preveriti, če so ustrezne glede na njegovo starost in razvoj. Otroka je treba opozoriti, da obstajajo ljudje, ki imajo zle namene, da je lahko izpostavljen neprijetnim podobam, da se lahko znajde pred zahtevami, ustrahovanjem, da je treba informacije na internetu preverjati in kritično presoditi. Starši naj neštetokrat poudarijo otroku, da lahko ob teh negativnih pripetljajih vedno računa na njih in da mu bodo pomagali in se bo počutil varno. Ob otrokovi izpovedi starši pokažejo zadovoljstvo in če ne gre drugače, poiščejo strokovno pomoč, ob kaznivih dejanjih pa tudi policijo.

Starši otroka učijo samokontrole pri računalniških igriceh, da si zna odmeriti pravšnjo količino časa za to. Časa pred računalnikom ne moremo natančno določiti. Vse je odvisno od tega, ali je otrok dejaven tudi na drugih področjih. Treba pa je opazovati, ali se čas, namenjen računalniku, povečuje in odžira čas, namenjen drugim dejavnostim (Tonioni, 2013).

Neprimerne vsebine naj starši onemogočijo s posebnim programom, ki filtrira neprimerne vsebine, in programom, ki blokira oglase. Poleg tega pa je priporočljivo spremljati zgodovino na internetu in računalniku; tako lahko preverijo, katere spletne strani je obiskal njihov otrok.

4. Varnost na internetu in vloga učiteljev

Najpomembnejša stvar je, da otroci v šolah uporabljajo zaslone (računalnike, tablice ...) le za namene izobraževanja s kakovostnimi vsebinami pod strokovnim vodstvom učitelja (Vintar Spreitzer idr., 2021).

Pomembno je, da učitelji otroke v osnovnih šolah digitalno in medijsko opismenjujejo, jih učijo spletne etike, izobražujejo o vrstah spletnih zlorab in načinih pomoči ob neprijetni

situaciji. Poleg učiteljev pa v šolah v tej smeri delujejo tudi številne nevladne organizacije (safe.si, varninainternetu.si). Te se že več let trudijo mlade, ki se še ne zavedajo posledic, ki jih lahko prinese spletno nasilje, seznaniti in opozoriti na nevarnosti spletnega nasilja. Učitelji lahko med prvimi zaznajo spremembe otroka (v komunikaciji, upad koncentracije, spremembe učenčevega uspeha ...) in odkrijejo spletno nasilje, ki se izvaja nad otrokom. Ideja je, da bi vsaka osnovna šola predlagala šolski protokol za ravnanje v primeru škodljivih dogodkov, povezanih z uporabo interneta (Vintar Spreitzer idr., 2021).

Habbe (2000) navaja, da morajo šole pri uporabi računalnikov in spleta zagotoviti vsaj osnovne ukrepe varnosti, in sicer naslednje:

- a) nadzor (alarmni sistem) nad dostopom do računalniške opreme in uporabe ter zaščito pred zlorabo opreme in kraje;
- b) zaščito računalniških podatkov in opreme pred različnimi virusi s preprečevanjem uporabe disket ter programsko opremo za zaščito računalnika;
- c) šolska administracija mora biti z drugo računalniško mrežo ločena od ostalih podatkov na računalniku, ki so dostopni in služijo za uporabo učencev;
- d) vsak otrok v šoli naj ima svoje geslo do šolskih računalnikov in tehnologije;
- e) z različnimi blokadami je treba preprečiti, da bi otroci dostopali do spornih spletnih strani z neprimerno vsebino;
- f) učitelji morajo biti usposobljeni za obvladovanje dela z računalnikom in nadzirati učence pri uporabi interneta in računalnika.

5. Primeri dobre prakse v osnovni šoli za otroke

Predmet računalništvo smo poučevali na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami. Sicer ga imajo vsi razredi na šoli, poteka enkrat tedensko, je obvezen, številčne ocene pa niso predvidene.

»Računalništvo je specialno-pedagoški predmet, ki se izvaja v okviru prilagojenega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za učence z govorno-jezikovnimi motnjami. Pri predmetu učenci ob neposrednem delu z računalnikom pridobivajo tiste temeljne spretnosti uporabe računalnika kot učnega in rehabilitacijskega pripomočka, ki so potrebne pri izobraževanju in v nadaljnjem življenju. Med izobraževanjem je v ospredju aktivna vloga učencev in njihov osebni, strokovni in jezikovni razvoj. Računalnik in z njim povezana informacijska tehnologija je za učence osnovnih šol s prilagojenim programom pomemben pripomoček v procesu urjenja osnovnih spretnosti, potrebnih za uspešno ustno in pisno prejetje in posredovanje informacij. Poleg pridobivanja spretnosti računalniškega opismenjevanja omogoča izpeljava predmeta učencem tudi različne zapise snovi in izdelavo estetskih izdelkov ter s tem kakovostnejše uresničevanje ciljev izobraževanja (Učni načrt, 2014).«

Pri tem predmetu smo otroke ozaveščali o varni uporabi interneta. Snov za raznolike ure smo črpali tudi s pomočjo prostodostopnih slovenskih vsebin na internetu in jih vpletli tako, da so bili doseženi določeni učni cilji predmeta. Dosegli so splošne cilje: pridobivanje temeljnih znanj, spretnosti in navad za učinkovito in uspešno uporabo sodobne računalniške tehnologije za zadovoljevanje lastnih in družbenih potreb, razvijanje komunikacijskih zmožnosti in spretnosti, razvijanje sistematičnosti, samostojnosti, ustvarjalnosti in kreativnosti pri delu z računalnikom, razvijanje komunikacijske zmožnosti in spretnosti, oblikovanje stališč do pridobljenih informacij ipd.

5.1 Slikanica Ženičke in strički za daljnimi grički (pisateljica Nina Jelen)

Ta aktivnost je primerna za vse razrede v osnovni šoli. Izhodišče pogovora nam je bila zgodba Nine Jelen z naslovom *Ženičke in strički za daljnimi grički*. Slednja je napisana v verzih, ki vzbujajo tudi smeh. Zgodba govori o preprostih ljudeh tako s pozitivnimi kot tudi z negativnimi lastnostmi, kakršni smo vsi ljudje na svetu. Ti živijo umirjeno življenje, dokler jih nekdo ne posname in fotografira ter to objavi na spletu. Nekaterim, ki si objavljeno ogledajo, je posnetek oz. fotografija všeč, drugim pa se zdi to nedopustno. Tretji so celo nadležni in te posnete oziroma fotografirane ljudi zalezujejo in se jim posmehujejo. Vaščanom ta pozornost oz. »slava« ni všeč, zato se umaknejo v svoje hiše in se bojijo kamer. Dogodka nikoli ne pozabijo. Pri vsem so previdnejši, meje dopustnega in deljenega postanejo strožje oz. višje.

Tako otroci, ki obiskujejo drugo triado osnovne šole, kot tudi najstarejši na osnovni šoli so se v slikanico zelo vživeli. Spraševali smo jih po vsebini zgodbe: kakšni so ženičke in strički, kaj je bilo narobe, kako so se prizadeti počutili, ali bi oni objavili fotografije svojih prijateljev itd. Govorili smo o tem, kakšne fotografije so primerne za objavo in kako lahko fotografije, ki jih objavimo danes, vplivajo na našo prihodnost. Poseben poudarek je bil na tem, da se te fotografije nikoli ne izbrišejo s spleta, temveč vedno ostanejo. Zanimalo nas je, ali se na internetu počutijo varne, ali je kdo imel negativno izkušnjo na internetu, kakršno so imeli denimo ljudje v tej vasi iz zgodbe. Spraševali smo jih, kako se počutijo, če v živo z nekom ne govorijo veliko, na spletu pa o njem izvedo vse, tudi najbolj osebne stvari, kaj jim je na družabnih omrežjih všeč in česa ne marajo.

Za prikaz občutij je vsak otrok v razredu (tudi prisotni učitelj) naredil na kartonasto kartico svoj profil in nanj napisal oz. narisal stvari o sebi, ki jih je želel deliti celotni šoli. Te kartice so bile nalepljene na panojih v avli šole. Vsak razred je torej ustvaril t. i. razredni Facebookov profil. Povedali so, da jim je bilo lažje objaviti podatke o sebi na družabnih omrežjih, saj niso vedno videli odziva drugih ljudi na njihove zapise.

5.2 Plakati kot »reklame« za pozitivne aktivnosti na internetu, kot opozorila za negativne aktivnosti na internetu in kot pravila za varnost na internetu

Ta aktivnost je primerna za vse razrede druge in tretje triade v osnovni šoli. Učence smo s pomočjo fotografij, ki so jih morali najprej poiskati, saj so bile skrite v učilnici, spomnili na določene aktivnosti na internetu. Pozitivne aktivnosti so bile pogovarjanje po telefonu, uporaba računalnika kot pomoč pri domačih nalogah, pregledovanje fotografij z izleta itd. Negativne aktivnosti na internetu pa so bile prekomerno igranje računalniških igrice, norčevanje iz nekoga na internetu ipd. Učenci so potem v urejevalniku besedila (npr. Word) izdelali svoj miselni vzorec s svojimi pomenljivimi slikami. Razmišljali so, na katerih področjih v njihovem življenju ima internet pozitiven in negativen vpliv. Izdelki (plakati), ki smo jih natisnili, so bili res izvirni. Krasili so računalniško učilnico. Obenem pa so lahko isti plakat izdelali tudi s pomočjo urejevalnika predstavitev, iskali literaturo in fotografije.

5.3 Ogled nekaj odsekov iz mladinskega filma Gajin svet 1 na spletni strani www.safe.si

Ogledali smo si naslednjih šest odsekov: Telefon ali družina; Kdo si ti, ki se pogovarjaš z menoj; Posredovanje osebnih podatkov; Fotografiranje in snemanje; Slabo geslo, Meni tole grozno zgleda, a greva?

Primer odseka za naslovom: Meni tole grozno zgleda, a greva?

Najprej smo si skupaj ogledali nekajminutni odsek iz filma, ki prikazuje zgoraj omenjeno tematiko. Potem smo se pogovarjali o tem, kakšne nevarnosti prežijo na tiste, ki se odločijo za srečanje z neznanci, ki jih spoznajo prek spleta. Pomembno je bilo tudi vedeti, kako se varno srečati z neznancem, če si tega seveda sploh želiš. Spraševali smo se, kateri so bili znaki, ki so nakazovali, da morajo biti za srečanje z neznancem še posebej previdni.

Otroci so ob zaključki učenja kreiranja spletnih predstavitev in po obravnavi varne rabe interneta pri pouku računalništva izdelovali kviz v programu PowerPoint, kjer smo preverjali znanje varne rabe interneta in znanja iz programa PowerPoint. Učenci so dobili navodila, naj kviz vsebuje deset vprašanj in potem tudi odgovorov. Pri vsakem vprašanju naj bo dodana tudi ena slika, ki prikazuje del odgovora ali le namig za odgovor. Vsak otrok je v nadaljevanju pred vsem razredom vodil kviz, ostali sošolci pa so potem obnavljali pridobljeno znanje. To zadnje dejanje je bilo za otroke izredno odgovorno, a obenem tudi zabavno. Predvsem so korak k samozavestnejšemu nastopu storili tisti otroci, ki so imeli izredno tremo in strah pred nastopanjem. Ostali pa smo se večkrat preizkusili v znanju o varni rabi interneta.

5.4 Iskanje rešitev na primerih spletnega nasilja s pomočjo kartončkov.

Učenci so se razdelili po skupinah in iskali rešitve za primere nasilja na spletu, ki so realni in bi doleteli lahko tudi njih same. Primeri so bili napisani na karticah, oni pa so se skupaj pogovarjali o občutjih vpletenih oseb, rešitvah, če bi doživeli podoben primer. Potem pa so možne rešitve in ideje podelili z vsemi iz razreda in pri nekaterih primerih skupaj našli tudi več možnih rešitev. Tisti učenci, ki so ob pogovoru občutili varno okolje v razredu, so se tudi izpostavili in delili primer, ki so ga doživeli.

Primeri na kartončkih:

- Janez vpraša v WhatsApp skupini svojega razreda za pomoč pri domači nalogi. Nihče mu ne odgovori.
- Mateja sošolec povabi, naj se pridruži skupini »Anti-Miha« V skupini opravljajo Gregorja in delijo fotografije, ki ga osmešijo.
- Andrejeva mama opaza, da sin Miha vsak dan dlje igra igrice na računalniku.
- Po telefonu dobiš predelano sliko, ki vsebuje tvoj obraz in pomanjkljivo oblečeno telo nekega drugega dekleta.
- Mateja prejeme sporočilo, v katerem piše, naj sporoči kolegu s Facebooka še svoj domači naslov, imena svojih staršev itd.
- Anja je opazila, da je nekdo ustvaril nov profil na Facebooku z njenim imenom in priimkom in na njem objavil neprimerno vsebino.

6. Zaključek

V današnjem načinu življenja in hitrem napredku se ne moremo izogniti uporabi računalnikov, pametnih telefonov in tablic, moramo pa se naučiti živeti z njimi. Želimo si, da bi imeli vsi ti pripomočki le pozitivne vplive na način življenja, a je žal prisotna tudi druga plat uporabe teh naprav. Pomembno je, da imajo starši oblikovana pravila uporabe računalniških naprav, da jih prenašajo na svoje predšolske in šolske otroke in pri njih vztrajajo. Ob tem pa se je treba truditi za dober odnos z otrokom, saj se le tako otrok čuti ljubljenega, pomembnega za bližnje in ne išče potrditev samo z dejanji na računalniku. Mimogrede pa starši izvejo ob pogovoru s svojimi otroki še kakšno pomembno stvar, kot je denimo njegovo doživljanje. Če

pa v družini pride do situacije, ko ne bi znali sami rešiti težave, naj družina brez strahu in ob prizadevanju za kakovostno medsebojno življenje sprejme pomoč svetovalne službe, brezplačne nasvete mladinskih organizacij in – po potrebi – tudi pomoč policije.

Učitelji računalništva jih s svojim znanjem o varnosti na internetu izobražujemo in opozarjamo na nevarnosti ter izzive. Skupaj z otroki odpiramo nov pogled na novosti v računalniškem svetu ali prikažemo težave pri uporabi neke aplikacije. Če je potrebno, predstavimo pogled in vzgojne usmeritve predamo tudi staršem določenega učenca, ki govori o tem ali kaže znake neprimerne rabe interneta.

Specialno-pedagoški predmet računalništvo je v šoli za otroke s posebnimi potrebami potekal v sproščenem vzdušju; učne ure so hitro minile. Že samo delo z računalnikom je učence motiviralo. Za delo pri neocenjenem predmetu smo izbrali nove, realne in raznolike vsebine z različnim učnim pristopom. Otroci so se razgovorili o izkušnjah z varnostjo na internetu in izražali mnenje o določeni temi. Vsaka tema je morala biti izpeljana tako, da jim je omogočala varno in zaupljivo ozračje. Vsaka aktivnost na tem področju jim je pustila pečat, ki se ga bodo lahko spomnili in jih bo opolnomočil tudi ob nepredvidenih situacijah.

Želimo si, da bi tudi v rednih osnovnih šolah učitelji čutili pomembnost teme o varnosti na internetu in se tudi na razrednih urah in dnevih dejavnosti o tem pogovarjali. Ker si pa želimo čim boljše spoznati problematiko na določeni osnovni šoli, bi bilo priporočljivo za nadaljnje raziskovanje potreb med učenci izvesti anketo o varni rabi interneta.

7. Viri

- Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah: Nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Lesjak, B. (2018). *Problematika spletne varnosti v šolah*. Točka ozaveščanja o varni rabi interneta SAFE.SI.
- Tonioni, F. (2013). *Ko internet postane droga*. Nova Gorica: Zdravstveni dom.
- Učni načrt: *Specialno-pedagoška dejavnost računalništvo (2014)*. Pridobljeno 20. 8. 2021 s spletne strani: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_gov_racunalninstvo.pdf
- Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, dr. A., Anderluh, dr. M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, dr. Š., Hudoklin, dr. M., Osredkar, dr. D. (2021): *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih Priporočila slovenskih pediatrov za starše*. Pridobljeno 1.11.2022 s spletne strani https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/uporaba_zaslonov_smernice_za_splet_150_v_ecje_ilustracije.pdf
- Žnidar, T. (2017). *Priročnik za spletno previdnost: varnost in zasebnost na spletu*. Ljubljana: Alba 2000

Kratka predstavitev avtorice

Tina Porenta je profesorica matematike in računalništva. Poučuje matematiko na OŠ Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem. Bogate izkušnje pri poučevanju računalništva na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami so se je dotaknile in jo tudi vzpodbudile, da je napisala pričujoči članek.

Vključevanje računalniške pismenosti v prvo triado kot nuja izobraževanja 21. stoletja

Integrating Computer Literacy into the First Triad as a Necessity of 21st Century Education

Marina Ristova Firer

*Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com*

Povzetek

Računalniška oz. informacijska pismenost je postala ključna za življenje in delo v sodobni družbi. Po drugi strani pa številni raziskovalci poudarjajo, da se zaradi uporabe računalnika in druge tehnologije pri otrocih zmanjšuje čas, ki ga posvetijo drugim dejavnostim. Zaradi naštetega smo sami kot učitelji v prvi triadi do razglasitve epidemije prednost dajali spoznavanju knjig oziroma tiskanega gradiva. Ko pa se je šolanje preselilo v domove učencev, smo ugotovili, da se je večina učencev pri pouku na daljavo zaradi neznanja uporabe računalnika precej časa ukvarjala s tehničnimi stvarmi, učenci so potrebovali pomoč staršev in niso bili samostojni, zato smo veliko časa, ki bi ga sicer v šoli namenili spoznavanju snovi, posvetili računalniški pismenosti. Ob srečanju s šolanjem na daljavo se nam je pojavila še druga vrsta težav – kot učitelji nismo bili dovolj usposobljeni za izvajanje videokonferenc, za sočasno nudenje pomoči in podajanje snovi ipd. Da smo določene kompetence pridobili, smo se udeležili številnih izobraževanj. V prispevku opisujemo vključevanje računalniške pismenosti v prvi triadi osnovne šole pri pouku na daljavo v obdobju 2019–2022. Opišemo, s katerimi izzivi smo se soočali v prvem letu, s katerimi v drugem in s katerimi v tretjem. Predstavimo rekreativni odmor, ki so ga na šoli učitelji športne vzgoje uvedli, da bi zmanjšali škodljive učinke neprestanega gledanja v zaslon. Rekreativni odmor je bil namenjen tako učencem kot učiteljem. Za konec podamo nekaj predlogov, kako se izogniti nepravilnosti učencev za delo z računalnikom, če bi ponovno prišlo do dela na daljavo.

Ključne besede: pouk na daljavo, računalniška pismenost, rekreativni odmor, učenci/starši.

Abstract

Computers skills or computer literacy has become the key to life and work in modern society. On the other hand, many researchers point out that due to the use of computers and other technology, children's time devoted to other activities is decreasing. Because of the above, we ourselves as teachers in the first triad, until the declaration of the epidemic, gave priority to getting to know books or printed materials. But when the schooling moved to the students' homes, we realized that most of the students spent a lot of time dealing with technical things during distance learning because they didn't know how to use a computer, the students needed the help of their parents and were not independent, so we spent a lot of time who would otherwise, in school, they devoted it to learning about the material, devoted to computer literacy. When we encountered distance learning, another type of problem arose - as teachers, we were not sufficiently qualified to conduct video conferences, to simultaneously offer help and provide materials, etc. In order to acquire certain competencies, we took part in numerous trainings. In the paper, we describe the inclusion of computer literacy in the first triad of elementary school in distance learning in the period 2019–2022. We describe which challenges we faced in the first year, which in the second and which in the third. Let's present a recreational break, which was introduced by physical education teachers at school in order to reduce the harmful effects of constantly looking at the screen. The

recreational break was intended for both students and teachers. Finally, we give some suggestions on how to avoid students' unwillingness to work with a computer should remote work occur again.

Keywords: computer literacy, distance learning, recreational break, students/parents.

1. Uvod

Ob pogledu na pogoje za zasedbo prostih delovnih mest, objavljenih na spletnih straneh raznih agencij in zavoda za zaposlovanje, ugotovimo, da redkokatero delovno mesto kot pogoja za zasedbo ne zahteva vsaj osnovnega računalniškega znanja.

Računalniška oz. informacijska pismenost je postala ključna za življenje in delo v sodobni družbi. Ker znanje računalništva zahteva že večina delovnih mest, se brez osnovnih računalniških znanj težje zaposlimo, nepoznavanje interneta in elektronske pošte pa nam otežuje povezavo z globalnim svetom. V družbi znanja bi brez poznavanja osnov računalništva pravzaprav težko govorili o funkcionalni pismenosti posameznika, ki je nujna ne le za njegov osebni razvoj in uspešno opravljanje različnih vlog, temveč tudi za razvoj celotne družbe. (Geministyle, 2022)

Na drugi strani pa se srečujemo z mnenji številnih pediatrov, pedopsihologov, specialnih in rehabilitacijskih pedagogov ter drugih tovrstnih strokovnjakov, ki opozarjajo na škodljivost uporabe računalniške in mobilne tehnologije v otroštvu. Številni nasprotniki uporabe računalnikov so prepričani, da računalniki otroke oddaljujejo od sovrstnikov, da se zapirajo vase in slabo socialno komunicirajo z okolico. Obstaja kar nekaj videov/zapisov o tem, kako so dandanes popoldne ulice in igrišča prazni, saj naj bi otroci prosti čas preživljali le za računalniki.

Tudi Jazbec (2021) piše, da znanstveniki in celotna javnost opozarjajo na vedno večjo uporabo tehnologije pri mlajših otrocih, hkrati pa na pomanjkanje raziskav s področja medijske potrošnje otrok. Raziskovalci poudarjajo, da imajo določeni mediji (na primer računalnik in televizija) večji vpliv na otroke kot drugi mediji, kot so radio, knjiga ali tisk. Hkrati poudarjajo, da se zaradi uporabe računalnika in druge tehnologije pri otrocih zmanjšuje čas, ki ga posvetijo drugim dejavnostim.

Zaradi naštetega smo se tudi sami kot učitelji v prvi triadi do razglasitve epidemije in zaprtja šol izogibali uporabi računalniške oziroma informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku in smo računalnik uporabljali le kot didaktični pripomoček; prednost smo dajali spoznavanju knjig oziroma tiskanega gradiva. Ko pa se je šolanje preselilo v domove učencev, smo ugotovili, da se je večina učencev pri pouku na daljavo zaradi neznanja uporabe računalnika precej časa ukvarjala s tehničnimi stvarmi, učenci so potrebovali pomoč staršev in niso bili samostojni, zato smo veliko časa, ki bi ga sicer v šoli namenili spoznavanju snovi, posvetili računalniški pismenosti, kar bomo natančneje opisali v nadaljevanju. Pri tem se nam je pojavilo vprašanje, kdaj začeti razvijanje računalniške pismenosti pri otrocih oziroma ali jih lahko prehitro uvedemo v računalniško pismenost in jim to povzroči škodo.

Ob srečanju s šolanjem na daljavo pa se nam je pojavila še druga vrsta težav – kot učitelji nismo bili dovolj usposobljeni za izvajanje videokonferenc, za sočasno nudenje pomoči in podajanje snovi ipd. Da smo določene kompetence pridobili, smo se udeležili številnih izobraževanj.

2. Računalniška pismenost na splošno

Računalniška pismenost je sposobnost uporabe računalnikov in programske opreme ter računalniške tehnologije. Pomeni obvladovanje mehaničnih spretnosti oziroma rutino pri uporabi določene programske ali strojne opreme. Označuje raven poznavanja osnovne strojne in programske opreme (in zdaj internet) ter konceptov, ki omogočajo uporabo osebnih računalnikov za vnos podatkov, obdelavo besedil, uporabo preglednic in elektronske komunikacije. V dobi, kjer so izobraževanje, delovna mesta, novice, zabava in vse na voljo prek računalnika, je računalniška pismenost nujna spretnost.

Obstajajo različne stopnje računalniške pismenosti. Začetnik na računalniku verjetno ve, kako zagnati računalnik, upravljati miško, tipkovnico in zvočnike, odpreti osnovne programe, razen programov uporabljati preprosto opremo, kot so tiskalniki. Nekdo z zmerno računalniško pismenostjo bo imel dobre internetne veščine, razumevanje osnov o namestitvi programske opreme in uporabi ter bo poznal osnovne tehnike upravljanja varnosti. Strokovnjak za računalnike bo verjetno zelo spreten pri obravnavanju vseh vidikov računalnika, morda bo lahko odpravil resne težave z računalnikom ali pa celo opravljaj programiranje računalniških nalog.

Oseba ima lahko visoko raven računalniške pismenosti na nekaterih področjih, v drugih pa ne. Delavci, ki morajo uporabljati določene računalniške programe ves dan, postanejo v daljšem časovnem obdobju bolj usposobljeni za te programe, a se lahko izgubijo v zadevah, ko gre za vgradnjo in mojstrstvo video iger na istem računalniku. Pismenost se lahko razlikuje tudi glede na platformo; oseba, ki je strokovnjak z enim operacijskim sistemom, je lahko popolnoma zmedena, če je prisiljena delati z drugo vrsto platforme. (Geministyle, 2022)

Prav s to težavo smo se srečali tudi učitelji, ko se je začel pouk na daljavo – zagotovo je vsak izmed nas obvladal uporabo e-pošte, Microsoftove programe PowerPoint, Excel, Word, a le redkokdo je imel znanje uporabljanja različnih videokonferenc, snemanja videov, »zlaganja« zvočnih posnetkov ipd. In vsega tega smo se morali priučiti, če smo želeli snov podati tako, da so jo učenci razumeli. Škabar in Florjančič (2010) sta že leta 2010 v svoji raziskavi zaznali pomanjkljivo znanje učiteljev prve triade s področja uporabe računalniške tehnologije. Četudi se nam je pred začetkom šolanja na daljavo zdelo, da smo še kako računalniško pismeni, smo ob srečanju s poukom na daljavo ugotovili, da ni tako.

3. Računalniška pismenost v prvi triadi v obdobju 2019–2022

Obstaja veliko različnih načinov za razvijanje računalniške pismenosti. Veliko knjig, spletnih tečajev ponuja usposabljanje iz posebnih programov za uporabnike vseh ravni, od začetnika do strokovnjaka. Občinska središča pogosto ponujajo kratke tečaje usposabljanja o osnovni uporabi računalnika, vzdrževanju in varnosti. Tudi internet je lahko odličen vir za hitre odgovore in vaje za uporabo programske opreme, številni proizvajalci računalniške in programske opreme imajo spletne strani z obsežnimi oddelki za pomoč in uporabniškimi priročniki.

Dokler se nismo srečali s poučevanjem na daljavo, se nismo zavedali, kako pomembna je spretnost na tem področju. Prva težava, s katero smo se kot učitelji spopadli, je bila ta, da nismo bili dovolj usposobljeni za delo z računalnikom. Nismo poznali raznih aplikacij Teams, Zoom ipd., saj jih nismo nikoli uporabljali. Na njih smo naleteli, ko smo raziskovali in iskali način, kako učencem približati pouk na daljavo, da bo videti tako, kot je v razredu – in bodo lažje

razumeli učno snov. Učitelji smo se zaradi tega udeležili veliko tečajev in seminarjev, namenjenih temu področju. Želeli smo pomagati učencem, pa tudi staršem.

4. Računalniška pismenost v prvem razredu v šolskem letu 2019/20

Druga težava, s katero smo se soočili, ko smo se poučili o različnih možnostih videokonferenc, je bila ta, da nekateri otroci niso imeli računalnika oziroma računalniške opreme. K tej težavi je pristopila šola, ki je pomagala tistim, ki niso bili razpolagali z opremo za pouk na daljavo. Nudila jim je računalniško opremo – tipkovnico, zvočnike, mikrofona, slušalke, miške, tudi prenosnik itd.

Ko je bila ta težava rešena, smo učitelji pripravili izobraževanje za starše o uporabi aplikacije Zoom. Na tem izobraževanju smo staršem predstavili, kako bo poučevanje na daljavo potekalo.

Želeli smo, da starši niso obremenjeni s prisotnostjo pri pouku, da so otroci samostojni, vendar je bila večina staršev pri pouku na daljavo prisotna in pomagala učencem pri delanju nalog ter jim nudila dodatno pomoč pri tehničnih težavah.

Učenci so tako na podlagi zgleda in izkustvenega učenja znali zagnati računalnik, odpreti e-pošto, se prijaviti na Zoom, a večina je pri tem še potrebovala pomoč staršev. Ravno v času, ko je večina učencev že postala samostojna, je bilo izobraževanje na daljavo prekinjeno in vrnilo smo se v šolske klopi.

5. Računalniška pismenost v drugem razredu (šolsko leto 2020/21)

Tudi v šolskem letu 2020/2021 smo se srečali s poukom na daljavo; šole so zaprle svoja vrata že v oktobru. Čeprav so učenci bili vajeni pouka na daljavo, so še vedno potrebovali pomoč staršev. Med počitnicami so zaradi neuporabe videokonferenc marsikaj pozabili. Nekaj časa je trajalo, da so učenci postali samostojni. Ko pa so, se je pojavila nova težava – tako učenci kot učitelji smo preveč časa preživeli za zasloni. Za vsako nalogo, ki jo je moral učenec opraviti, je potreboval računalnik: npr. že za to, da je dobil učni list, ki je bil za domačo nalogo, je moral uporabiti računalnik, list poiskati v spletni učilnici/e-poštnem predalu in ga natisniti.

Da bi zmanjšali negativen vpliv uporabe računalniške tehnologije in ker je pouk na daljavo potekal kar dolgo obdobje, so učitelji športne vzgoje na naši šoli organizirali rekreativni odmor. Strniša in Čagran (2015 v Sever, 2022) pišeta, da ima gibalna dejavnost številne pozitivne vplive na otroke in mladostnike, saj v možganih pospeši krvni obtok, uravnava krvni tlak, pospeši delovanje pljuč in srca, zmanjšuje debelost in stres ter izboljša splošno počutje. Gibanje je eden od zunanjih dejavnikov, ki pomembno vpliva na razvoj otroka. Pomembno vlogo igra tudi pri telesnem razvoju, razvoju motoričnih in funkcionalnih spretnosti in sposobnosti, pri kognitivnem razvoju in čustvenosocialnem razvoju (Zurc, 2006 v Sever, 2022).

Rekreativni odmor je bil namenjen vsem učencem od prvega do devetega razreda, da se malo razgibajo med poukom, da se sprostijo in razbremenijo od učnega procesa na zaslonih. Vsi učenci so ob vnaprej določeni uri dobili spletno povezavo, na katero so se prijavili. Rekreativni odmor je trajal 10–15 minut. Izvajali so ga učitelji športne vzgoje na naši šoli, ki so bili v času, ko so se javljali v živo, v šolski telovadnici.

Rekreativni odmor je potekal tako:

1. Najprej so naredili nekaj vaj za ogrevanje, v ozadju je bila glasba.

2. Sledile so malo zahtevnejše naloge za razgibavanje.
3. Zaključil se je z vajami za sprostitev.

Rekreativni odmor je potekal vsak dan. Začel se je ob 10. uri in trajal do 10.15. Vsi učenci so bili aktivni in sodelovali pri tem. Udeležili smo se ga tudi učitelji, saj smo tudi mi potrebovali sprostitev in razbremenitev – tudi mi samo preveč časa preživeli pred zasloni. Učenci so sledili rekreativnim odmorom z navdušenjem, pa tudi učitelji smo se ga z veseljem udeleževali in kmalu zaznali številne prednosti – manjša zakrčenost telesa, manj napetosti, lažje spoprijemanje s stresom itn. Učenci so imeli po rekreativnem odmoru več pozornosti in koncentracije in so lažje zdržali do konca.

6. Računalniška pismenost v tretjem razredu 2021/22

Tudi tretje šolsko leto – 2021/22 – smo bili zaradi epidemije ponovno deležni pouka na daljavo.

To leto so bili učenci samostojni pri pouku na daljavo in niso več potrebovali pomoči staršev. Večinoma so bili sami v svoji sobi in so redno obiskovali pouk na daljavo. Srečali smo se tudi z novo obliko pouka – hibridni pouk. Pri tej vrsti pouka so bili nekateri učenci prisotni v šoli, drugi pa so sledili pouku na daljavo.

Ko so učenci računalnik obvladali, pa smo se srečali z drugo težavo, in sicer s tem, da so učenci, namesto da bi spremljali videokonferenco, igrali računalniške igrice. Ko smo to ugotovili, smo določili pravila in čas, ki ga bodo otroci preživeli ob računalniku, saj nekatere otroke računalnik preveč prevzame.

Pogosto pa smo ugotovili, da multimedijски programi, kot piše Glavan (2005), s svojo animacijo usmerjajo otroka tako, da najdejo rešitve na različna vprašanja, na katera prej niso znali odgovoriti. Z računalnikom pogosto otroci uspešno rešijo tudi tiste naloge, ki jim jih brez njega ni uspelo rešiti.

7. Kako naprej?

Ko je pouk potekal v šoli, smo se začeli spraševati, kako ga izvajati, da bomo ohranjali računalniške spretnosti, a vseeno bili čim več v medosebnih stikih. Ne želimo namreč tega, da bi se morali ob ponovni uvedbi pouka na daljavo, ki si ga sicer ne želimo in ne pozdravljamo, ukvarjati bolj z računalniško pismenostjo kot s samo snovjo.

S tega vidika smo po vrnitvi v šolo IKT uporabljali precej pogosteje kot pred letom 2020, ko še nismo niti slutili, da bo prišlo šolanje na daljavo. Zaznali smo številne prednosti uporabe IKT, podobne tem, ki jih je zaznala Škabar (2010) v svoji raziskavi. Prednosti uporabe IKT v prvi triadi:

- učitelji, ki računalnik uporabljajo v sklopu timskega in skupinskega dela, povečujejo medsebojno sodelovalno učenje;
- učenje s pomočjo računalnika je v prvem triletju učinkovitejše na področju iskanja informacij, začetnega opismenjevanja ter medsebojnega sodelovalnega učenja;
- anketirani učitelji so opredelili, da je poučevanje s pomočjo računalnika v prvem triletju lahko učinkovitejše, predvsem na področju iskanja informacij, pri začetnem opismenjevanju pri posameznih predmetih ter pri medsebojnem sodelovanju;

- računalnik je dober motivator, ki omogoča aktivno učenje, skupno reševanje problemov ter medsebojno pomoč.

8. Zaključek

Znanstveniki in celotna javnost opozarjajo na vedno večjo uporabo tehnologije pri mlajših otrocih in da se zaradi uporabe računalnika in druge tehnologije pri otrocih zmanjšuje čas, ki ga posvetijo drugim dejavnostim, po drugi strani pa dandanes brez računalniškega znanja v družbi težko normalno delujemo, kar se je še posebej izkazalo v času epidemije, ko je pouk potekal na daljavo.

Kot učitelji v prvi triadi smo se do razglasitve epidemije in zaprtja šol izogibali uporabi računalniške oziroma informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku in smo računalnik uporabljali le kot didaktični pripomoček; prednost smo dajali spoznavanju knjig oziroma tiskanega gradiva, ko pa se je šolanje preselilo v domove učencev, smo ugotovili, da se je večina učencev pri pouku na daljavo zaradi neznanja uporabe računalnika precej časa ukvarjala s tehničnimi stvarmi, učenci so potrebovali pomoč staršev in niso bili samostojni, zato smo veliko časa, ki bi ga sicer v šoli namenili spoznavanju snovi, posvetili računalniški pismenosti. Srečali pa smo se še z drugo vrsto težav – kot učitelji nismo bili dovolj usposobljeni za izvajanje videokonferenc, za sočasno nudenje pomoči in podajanje snovi ipd. Da smo določene kompetence pridobili, smo se udeležili številnih izobraževanj.

V prvem letu šolanja na daljavo smo se ukvarjali predvsem s pridobivanjem spretnosti poučevanja na daljavo in uporabe računalniške tehnologije ter računalniškim opismenjevanjem učencev. Drugo leto je bilo s teh vidikov lažje, se je pa pojavila težava, ker smo bili tako učitelji kot učenci preveč za računalniškimi zasloni. Da bi zmanjšali negativen vpliv uporabe računalniške tehnologije, stres in se več gibali, so učitelji športne vzgoje na naši šoli organizirali rekreativni odmor, ki je bil namenjen vsem učencem od prvega do devetega razreda, trajal je 10–15 minut, izvajali pa so ga učitelji športne vzgoje na naši šoli, ki so bili v času, ko so se javljali v živo, v šolski telovadnici. Tretje leto, ko je pouk potekal na daljavo, srečali pa smo se tudi s hibridnim poukom, so bili učenci že računalniško pismeni, zato so nekateri, namesto da bi sledili pouku, igrali računalniške igrice ipd. Pri tem smo morali biti zelo dosledni in določiti pravila uporabe računalnika.

Po vrnitvi pouka v celoti v šolo smo se začeli spraševati, kako ga izvajati, da bomo ohranjali računalniške spretnosti, a vseeno bili čim več v medosebnih stikih. Ne želimo namreč tega, da bi se morali ob ponovni uvedbi pouka na daljavo ukvarjati bolj z računalniško pismenostjo kot s samo snovjo. Zato smo po vrnitvi v šolo IKT uporabljali precej pogosteje kot pred letom 2020, ko še nismo niti slutili, da bo prišlo šolanje na daljavo. Zaznali smo številne prednosti uporabe IKT, npr. povečuje medsebojno sodelovalno učenje; učenje s pomočjo računalnika je v prvem triletju učinkovitejše na področju iskanja informacij, začetnega opismenjevanja ipd., računalnik pa je tudi dober motivator, ki omogoča aktivno učenje, skupno reševanje problemov ter medsebojno pomoč.

Kot učitelji menimo, da je vključevanje računalniške pismenosti v pouk nuja izobraževanja 21. stoletja, saj se s tem izognemo številnim težavam, ki jih prinese neznanje uporabe. Pri tem pa je treba pozornost posvetiti škodljivim učinkom uporabe računalnika in uporabo zmanjšati na minimalno mogočo, saj so knjige še vedno tiste, ki imajo manj škodljivih učinkov kot računalnik, čeprav pa je računalnik večji motivator za otroke.

9. Viri in literatura

- Geministyle (2022). <http://www.geministyle.si/print/racunalnistvo/splosno/racunalniskapismenost.html>
- Glavan, V. (2005). Računalnik pri delu s predšolskimi otroki. 2.arnes.si. <http://www2.arnes.si/~vvzljvod/Racunalnik%20v%20vrtcu.pdf>
- Jazbec, Š. (2020). *Uporaba informacijske tehnologije pri zgodnjem učenju in poučevanju matematike v vrtcu*: diplomsko delo. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=78151>
- Sever, S. (2022). *Vpliv šolanja na daljavo na gibalno aktivnost učencev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v obdobju epidemije COVID-19*: magistrsko delo. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=82030>
- Škabar, B. in Florjančič, V. (2009). Uporaba računalnika in interneta v prvem triletju osnovne šole. *Management*, 4(4), 371–387. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/4_371-387.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Marina Ristova Firer je profesorica razrednega pouka. Leta 2020 je magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v programu Poučevanje na razredni stopnji. Trenutno je zaposlena na Osnovni šoli Vrhovci v Ljubljani, kjer poučuje v prvem razredu. Redno se udeležuje usposabljanj in izobraževanj, prav tako pa kot predavateljica sodeluje na različnih mednarodnih konferencah, kjer predstavlja novosti na področju pouka na daljavo. Z uvajanjem novosti poizkuša prispevati na pedagoškem področju k uvajanju novih spoznanj v prakso.

Izdelava spletnih strani v 6. razredu OŠ

Making Websites in the 6th Grade of Elementary School

Borut Merčnik

OŠ Dušana Flisa Hoče
borut.mercnik@os-hoce.si

Povzetek

Izbirni predmet računalništva dopušča možnost, da učenci s pomočjo računalnika in učiteljevega vodenja razvijajo spretnosti, ki so potrebne za uspešno življenje v sodobnem času. Želja po novih znanjih je privedla do tega, da so učenci šestega razreda izdelali vsak svojo spletno stran. Osnova za izdelavo spletne strani je Arnes spletišče, to je spletno orodje, s pomočjo katerega se lahko hitro in enostavno izdelata spletna strani, spletne predstavitve projektov, spletne dnevnik oz. bloge. Spletna stran je nastajala po korakih. Učenci so brskali po spletu, spoznavali svoje želje, iskali podatke o svojih priljubljenih vsebinah in na tak način izbirali vsak svojo temo za spletno stran. S pomočjo operacij spletišča so ustvarili končni izdelek – spletno stran, ki se lahko po želji nadgrajuje, spreminja in posodablja z različnimi novimi informacijami. Pri predstavitev svojih spletnih strani so učenci poleg dodatnega znanja, ki so ga pridobili pri tem delu, izražali tudi izredno navdušenje, saj so ustvarili nekaj, kar se je še pred nekaj leti zdelo nemogoče.

Ključne besede: arnes spletišče, IKT, izbirni predmet, računalništvo, spletna stran.

Abstract

The computer science elective allows students to develop the skills necessary for a successful life in modern times with the help of the computer and the teacher's guidance. The desire for new knowledge led the students of the sixth grade to create their own website. The basis for creating a website was the Arnes website, which is an online tool that can be used to quickly and easily create websites, online presentations of projects, blogs, etc. The website was created step by step. The students browsed the web, learned about their preferences, searched for information about their favorite content and in this way each chose their own topic for the website. With the help of website operations, they created the final product - a website that can be upgraded, changed and updated with various new information as desired. In the presentations of their websites, in addition to the additional knowledge they gained during this work, the students also expressed extreme enthusiasm, as they created something that seemed impossible just a few years ago.

Keywords: arnes website, computer science, ICT, optional subject, website.

1. Uvod

Z razvojem tehnologije se spreminja tudi otroštvo vsake nove generacije. Trenutno večina ljudi v Sloveniji živi življenje, ki je preprejeno z uporabo računalnikov, mobilnih telefonov, tablic in drugih digitalnih oz. elektronskih naprav. V takšen svet se rojevajo naši otroci in nevede rastejo in se razvijajo ob in s pomočjo teh naprav. Čeprav je bilo opravljenih veliko različnih raziskav glede škodljivih vplivov takšnega življenja, pa se moramo zavedati, da brez tega več ne znamo živeti. Vse te naprave nam omogočajo lažje in hitrejše izpolnjevanje ciljev ter vsekakor bolj organizirano življenje.

IKT je skupen izraz različnih računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav, ki so postale naš vsakdanji spremljevalec (Bokal, 2017).

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) zajema dve dimenziji, in sicer proizvodno (računalniška in telekomunikacijska oprema in programi) in uporabniško (aplikacije informacijske tehnologije, fleksibilna proizvodnja, sistemi finančnih transakcij, informacijske storitve, elektronsko tiskanje in menedžerski informacijski sistem). Pri IKT je poudarek na tehnologijah, ki lahko skupaj z računalniško zmogljivostjo zagotavljajo potrebno informacijo in obdelavo znanja. Omogoča nam dostop do znanja, zbiranje, shranjevanje in obdelavo informacij ter komunikacijo (Bučar, 2001).

Tako naši otroci obdelujejo življenjske podatke oz. izkušnje na povsem drugačen način, kot smo jih mi v svojem otroštvu. Zaradi vse hitrejšega tehnološkega razvoja pa si ne moremo niti predstavljati, kakšno življenje prinašajo generacije, ki prihajajo. Računalniška pismenost je očitno torej pogoj za »normalno« življenje. Tega se zavedamo tudi učitelji v šolah, zato so se v zadnjih letih nekoliko bolj spremenile metode in načini dela. Seveda je v to pripomogel tudi čas Covida, ki nas je iz zaprte družbe izvelkel mnogo bolj informacijsko-komunikacijsko osveščene, tako učence kot učitelje. Znanja, ki smo jih skupaj pridobivali z učenjem na daljavo, znamo sedaj pri pouku nadgraditi in jih uporabiti, da še na drugačen, morda učencem bližji, način dosežemo željene cilje.

Uvedba IKT v učilnice vpliva na različne načine: učencem pomaga razvijati spretnosti, ki so potrebne za uspešno življenje in delo v 21. stoletju; spodbuja učitelje k izboljšanju načina učenja v razredu z interaktivnimi in dinamičnimi viri, ki jih nudi IKT; zagotavlja več motivacije in bogatejšo izkušnjo učenja za učence (Brečko idr., 2008).

Kot učitelj izbirnega predmeta računalništva sem želel motivirati učence, da bi ustvarili odličen izdelek, čeprav ob koncu dela niso ocenjeni. To je danes za učitelja velik izziv, saj današnja družba večinoma ceni le številčne rezultate in nič drugače ni v glavah učenk in učencev, vsaj večine. Da bi jih ustrezno motiviral in da bi nagrada za delo bil njihov lastni izdelek, sem vsakemu učencu dal nenavadno delo – ustvariti svojo spletno stran. Čeprav sem si zadal težko nalogo, za katero nisem vedel, če jo bodo vsi opravili, sem deloval v smeri cilja, da bodo znanja, ki so pridobljena na tak način, presešla okvir šolskega učnega predmeta in našla pot v marsikatera področja posameznikovega življenja in bodo uporabna na vseh področjih človekovih dejavnosti.

V nadaljevanju bodo predstavljeni priprave in potek dela, končni izdelek ter sprejetje in evalvacijo lastnega izdelka.

2. Nastajanje spletnih strani

Ko sem si zastavil nalogo, da bom učenke in učence pri izbirnem predmetu računalništva naučil izdelati spletne strani, me je vodila želja po novih znanjih in neodkritih poteh, ki lahko vodijo do neuspeha ali pa ti dajo tisto zadovoljstvo, zaradi katerega čutiš, da dobro opravljaš svoje delo. Na tej moji poti me je ves čas spremljal učni načrt, s katerim sem želel uresničiti cilje tega predmeta.

Učiteljeva ključna vloga pri poučevanju je ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in okoliščin, ki omogočajo učencem odkrivanje, izgrajevanje in oblikovanje (spo)znanj ter razvijanje kritičnosti in odgovornosti. Cilji učnega načrta zajemajo spoznavanje in razumevanje pojmov in konceptov, razvijanje algoritmičnega razmišljanja, spoznavanje in izvajanje postopkov in algoritmov ter oblikovanje stališč. Pri predmetu računalništvo torej ustvarjamo pogoje, v katerih bodo učenci lahko ohranjali »računalniško« radovednost in željo po učenju, razvijali svoj način učenja in se hkrati učili samostojnega raziskovanja (Krajnc, 2013).

Od zamisli do izdelka je dolga pot, sestavljena iz več korakov.

2.1 Motivacija

Izbirni predmet računalništva ob koncu šolskega leta v redovalnico ne prinaša ocen, zato mora biti motiviranost otrok toliko večja. Izdelava spletnih strani je včasih zahtevala ogromno znanja programerjev, še danes za mnoge velja kot nedosegljiv izdelek, zato je za učenke in učence v šestih razredih motivacija zbudilo že začudenje, kako bi se lahko oni sami tega sploh lotili. Ko sem jim pokazal podobne izdelke prejšnjih generacij, so se v njih takoj porodile ideje, zamisli, delo je takoj steklo. Motivacija je bila zagotovljena – čeprav še niso bili prepričani, da bodo zmogli, so se z veseljem lotili dela.

2.2 Izbira teme

Zadal sem si težko nalogo, in sicer da vsak izdelava svojo spletno stran – torej ne v skupini ali v dvojicah. Tako sem se odločil zaradi končnega izdelka, ki prinaša toliko večje veselje, če je samo tvoj in ga lahko v prihodnosti dopolnjuješ in dograjuješ po svojih lastnih željah.

Učenci so brskali po spletu, spoznavali svoje želje, iskali podatke o svojih priljubljenih vsebinah in na tak način izbirali vsak svojo temo za spletno stran. Po mnogih pogovorih, kako bodo lahko to temo nadgrajevali, se zabavali ob njej in komu posredovali zanimive podatke, se je vsak odločil za eno temo. Izbrali so teme iz področja športa, kot npr. nogomet, odbojka, košarka, tenis, formula 1, in druge različne teme, kot npr. vesolje, znana osebnost, posamezna pasma psa ...

Uvajanje IKT pripomočkov k pouku spremeni položaj učečega iz pasivne v aktivno vlogo. IKT postavlja ustvarjalen in inovativen položaj učenca pri pouku v ospredje ter povsem nov položaj učitelja, ki z uporabo IKT pri pouku pridobi več časa za individualiziran pristop in vzgojo učencev. Omogoča boljše realizacijo ciljev in učencem širšo paleto informacij ter svobodno izbiro, hkrati pa spodbuja, da iz množice podatkov učenec izbere informacije, ki so zanj pomembne (Bilić, 2011).

2.3 Osnova za izdelavo spletne strani

Osnova za izdelavo spletne strani, ki so jo izdelovali učenci, je Arnes spletišče. To je spletno orodje, s pomočjo katerega lahko hitro in enostavno izdelamo spletne strani, spletne predstavitve projektov, spletne dnevnike oz. bloge. Ogradje spletišča temelji na preprosti in predvidljivi odprtokodni programski opremi WordPress (WP). WordPress je licenciran pod splošno javno licenco (GPLv2), ki zagotavlja štiri osnovne svoboščine (Slika 1).

Slika 1

Štiri osnovne svoboščine



About WordPress. Pridobljeno 4. oktober 2022 iz WordPress: <https://wordpress.org/about/>

Arnes splet omogoča dovolj možnosti izbire nameščenih tem in vtičnikov. Vsako temo je mogoče še posebej prilagajati, da se doseže edinstven izgled. Za vse posodobitve poskrbijo na Arnesu. Dosegljiv je na spletnem naslovu: <https://splet.arnes.si>. Kljub vsemu pa ima Arnes splet nekaj omejitev:

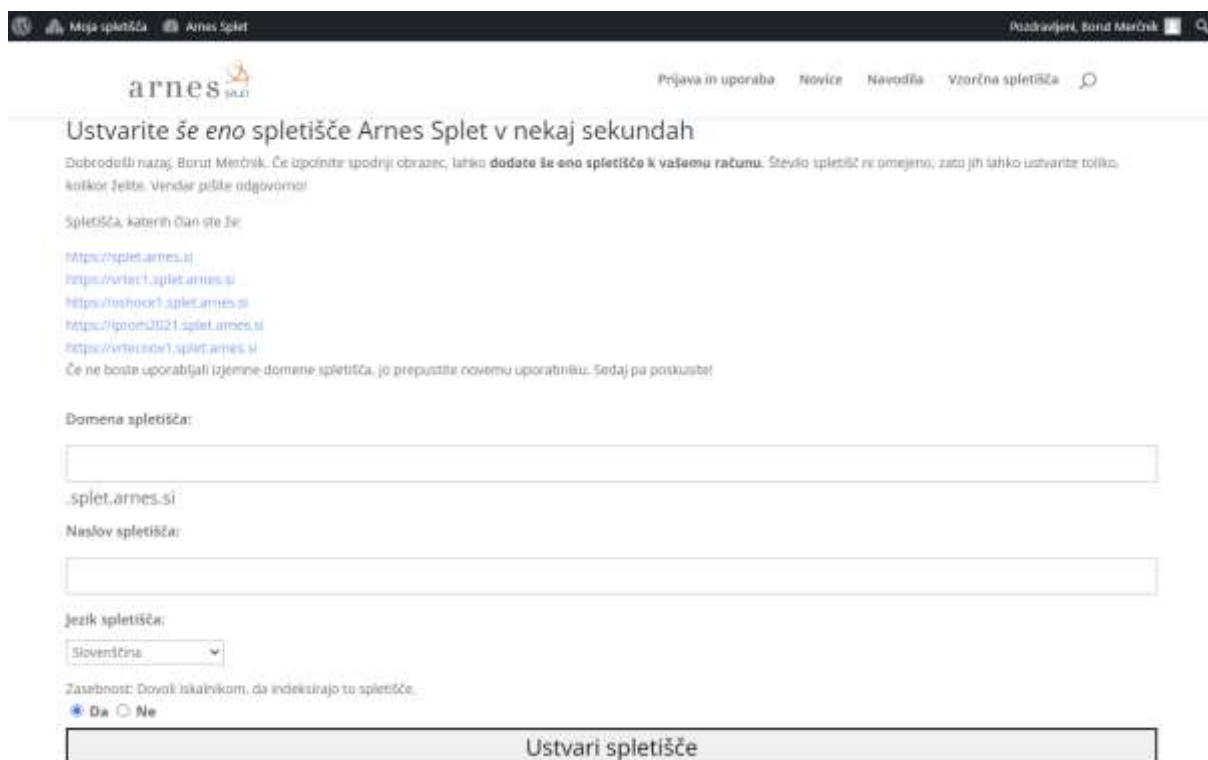
- ponuja le tiste teme, ki jih izberejo na Arnesu,
- dodatnih vtičnikov ni mogoče nameščati,
- ni mogoče urejati izvorne kode,
- ni mogoče izvajati javascripta in PHPja,
- le nekatere teme omogočajo delno prilagajanje slogovnih datotek (CSS).

Osnovna razlaga pojmov ter pomoč za posamezne sklope se nahaja znotraj samega spletišča.

Najprej pa so se učenci morali prijaviti z AAI-računom. Po uspešni AAI prijavi so lahko ustvarili novo spletišče, določili domeno ter ime oz. naslov spletišča. Po uspešno ustvarjenem novem spletišču se je izpisal naslov spletnega mesta ter možnost za prijavo v administrativni del za urejanje spletne strani (Slika 2).

Slika 2

Spletna stran v nekaj sekundah



The screenshot shows the 'arnes splet' website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Moja spletišča' and 'Arnes Splet' on the left, and 'Prijava in uporaba', 'Novice', 'Navodila', and 'Vzorčna spletišča' on the right. The main heading reads 'Ustvarite še eno spletišče Arnes Splet v nekaj sekundah'. Below this, there is a short introductory text and a list of example website URLs. A form follows with fields for 'Domena spletišča:' (with a dropdown menu showing '.splet.arnes.si'), 'Naslov spletišča:', and 'Jezik spletišča:' (with a dropdown menu showing 'Slovenščina'). There is also a privacy checkbox for 'Zasebnost: Dovolil iskalnikom, da indeksirajo to spletišče.' with 'Da' selected. A large 'Ustvari spletišče' button is at the bottom.

Ustvarite še eno spletišče Arnes Splet v nekaj sekundah. Pridobljeno 4. oktober 2022 iz Arnes splet: <https://splet.arnes.si>

Administrativni del oz. nadzorna plošča omogoča popoln nadzor in upravljanje nad spletnim mestom, katerega lahko upravljamo na dva načina: uporaba menijske vrstice (moja spletišča, ime spletišča, komentarji, novo, informacije o profilu) ali uporaba stranskih menijev (nadzorna plošča, strani, videz, vtičniki, nastavitve).

Ena izmed osnovnih operacij vsakega spletišča je »Objava prispevka«, kjer se lahko dodaja tudi multimedijška vsebina (slika, video, glasba) ali katera druga datoteka. S pomočjo čarovnika se naloži željena vsebina v predstavitevno stran.

2.4 Prikaz, predstavitev in evalvacija nastalih izdelkov

Ko so učenci izdelali spletne strani, je vsak učenec svoj izdelek tudi predstavil (Slika 3). Predstavili so oblikovanje, delovanje in odzivnost spletne strani, prikazali so funkcije uporabljenih vtičnikov, integracijo hiperpovezav in funkcionalnost spletnih strani.

S pomočjo kriterija, ki smo ga skupaj s šestošolci izdelali, so učenci tudi vrednotili posamezne izdelke.

Slika 3

Primer nastale spletne strani



Slika je avtorsko delo

3. Zaključek

Šestošolci so se pri izbirnem predmetu računalništva izredno motivirani lotili izdelave spletne strani, čeprav jim na začetku ni bilo jasno, kako bodo to ustvarili. Začetne skrbi so se razblinile, ko so si izbrali temo in začeli zbirati gradivo za spletne strani.

Ker je vsak ustvarjal svojo spletno stran, je lahko izbral temo, ki jo bolje pozna ali jo želi raziskati zaradi zanimanja. Sam sem najprej razmišljal, da bi spletne strani izdelovali v skupinah, vendar se je izkazalo, da je bila odločitev, da vsak ustvari svoj izdelek, pravilna, saj je vsak moral opraviti vse korake in faze dela, da je prišel do cilja. Tudi izbira teme je bila za posameznika lažja, kot če bi izbirali temo v skupini. Tako se je lahko vsak posvetil svoji spletni strani, jo izdelal in predstavil, kot si je sam zamislil. Če pa pogledamo širše, lahko kasneje vsak posameznik svojo spletno stran tudi dopolnjuje in nadgrajuje, kar bi bilo težje, če bi si avtorstvo spletne strani delilo več učencev.

Edina pomanjkljivost tega dela je, da je spletna stran vezana na šolski AAI-račun, kar pomeni, da učenec, ko konča šolanje v osnovni šoli, izgubi tudi možnost upravljanja svoje spletne strani.

Zelo zanimivo je bilo vrednotenje izdelkov. Vsak učenec je poznal vse faze dela, zato je lahko tudi ustrezno vrednotil druge izdelke. Res je, da so bile nekatere spletne strani lepše, boljše, učinkovitejše kot ostale, vendar so se vsi zavedali, da je v vsako spletno stran bilo vložena veliko dela in truda, saj so jih ustvarjali nekaj mesecev po eno šolsko uro na teden. Vsak se je potrudil po najboljših močeh in vsi so ustvarili končni izdelek, na katerega so bili ponosni. In čeprav za to niso bili ocenjeni s številčno oceno, so bili nagrajeni s svojim neizmernim zadovoljstvom in ponosom. In kaj si navsezadnje učitelji lahko še želimo?

4. Viri

About WordPress. Pridobljeno 4. oktober 2022 iz WordPress: <https://wordpress.org/about/>

Bilić, V. (2011). Učenje prek spleta: vztrajnost, potreba po spoznavanju in samoučinkovitost internetne generacije pri pridobivanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62 (129).

Bokal Ž.; (2017): *Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije v družboslovju od 1.do 5.razreda*, Ljubljana.

Brečko, B. N., Vehovar, V. in Dolničar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Pedagoški inštitut.

Bučar M. (2001): *Razvojno dohitevanje z informacijsko tehnologijo?*, Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

Krajnc, R. (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Računalništvo: neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno iz https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Racunalnistvo_izbirni_neobvezni.pdf

Ustvarite še eno spletišče Arnes Splet v nekaj sekundah. Pridobljeno 4. oktober 2022 iz Arnes splet: <https://splet.arnes.si>

Kratka predstavitev avtorja

Borut Merčnik je Univerzitetni diplomirani inženir računalništva in informatike, zadnja leta je zaposlen v OŠ Dušana Flisa Hoče kot učitelj računalništva in računalnikar organizator informacijskih dejavnosti (ROID). Kot informatik na različnih delovnih mestih je pridobil veliko izkušenj pri gradnji spletnih strani in portalov, kar uspešno uporablja pri delu z učenci.

Razvoj prečnih/prenosljivih veščin s pomočjo elektronskega listovnika Mahara

Development of Transversal/Transferable Skills with the Help of the Mahara Electronic Worksheet

Branko Cvikl

*Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
branko.cvikl@szks.si*

Povzetek

V digitalni informacijski družbi se učitelji pri pouku vedno bolj poslužujemo raznih pripomočkov informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT), ki nam in učencem pomagajo pri delu. Vedno več učenja in poučevanja poteka s pomočjo raznolikih orodij, ki so dostopna na spletu. V veliko pomoč so nam številna spletna orodja, kjer se v navideznem okolju srečujeta učitelj in učenec in medsebojno komunicirata. Eno izmed takih okolij je e-listovnik Mahara, ki ga lahko uporabljamo za krepitev prečnih/prenosljivih veščin v času izobraževanja na vseh nivojih in tudi kasneje pri iskanju zaposlitve. E-listovnik Mahara omogoča formativno spremljanje in spodbuja razvoj kritičnega mišljenja posameznika. V izobraževalnem procesu učenca je pomembno, da ta osvoji način pridobivanja znanja skozi osebno načrtovanje, spremljanje in vrednotenje zastavljenih in doseženih ciljev v svojem učnem procesu, kar mu omogočajo tehnike in metode samoregulativnega učenja. V svojem učnem procesu mora učenec spoznati in znati uporabljati metode in orodja za svoje individualno učenje, ki ga pripeljejo do lastnih rešitev. Velikokrat se lahko znajde tudi v situaciji, ko je za rešitev naloge potrebno tudi sodelovanje z drugimi učenci, ki zasledujejo enak učni cilj, takrat je pa potrebna interakcija med ljudmi skozi metodo sodelovalnega učenja. Platforma E-listovnik Mahara daje učencem odlična izhodišča za samoiniciativnost, reševanje problemov in sodelovanje.

Ključne besede: e-listovnik, individualno učenje, samoregulativno učenje, sodelovalno učenje.

Abstract

In a digital informational society, teachers increasingly use various forms of information and communication technology (ICT) to facilitate their students' learning process. More and more of the didactical process is being carried out with the use of various tools that are available online. Very useful are online platforms, where the student and the teacher can meet online in a virtual space and directly communicate. One such virtual environment is the Mahara electronic worksheet, which can be used for the strengthening of transversal/transferable skills on all levels of education as well as later on in search of employment. The Mahara electronic worksheet enables formative monitoring and encourages the development of critical thinking skills of an individual. In the educational process of a student it is of utmost importance that the student gains the skills and abilities to acquire and process new knowledge through personal planning, monitoring and evaluation of set and achieved goals of the educational process. This is possible with the use of self-regulatory learning techniques. In their educational process, the student has to become acquainted with and learn to use methods and tools for their individual learning, which can enable and empower them to find their own solutions to problems. In many cases, finding the solution includes necessary collaboration with other students that are seeking the same educational goal, and in such cases it is necessary for students to interact through collaborative learning. The Mahara educational worksheet platform gives students excellent starting point for self-initiative, problem solving and collaboration.

Keywords: collaborative learning, electronic worksheet, individual learning, self-regulatory learning

1. Uvod

Samoregulativno učenje je ključnega pomena za uspešen proces vseživljenskega učenja. Učencu omogoča prilagajanje svojega učnega načrta danim okoliščinam in s tem lažje izvajanje učnega procesa, kar lahko počne avtonomno in neodvisno od učitelja. Samoregulativno učenje pomeni da učenec sam načrtuje, spremlja in vrednoti svoj učni proces (zakaj in čemu?, kaj?, katere vsebine?, s čim?, kako?, kdaj in koliko časa?, doseganje cilja in spremembe učne strategije). Veliko pomoč pri samoregulativnem učenju nudi e-listovnik Mahara znotraj podmenija »Ustvarite«, kjer so predstavljene različne funkcionalnosti njegove uporabe (SIO-Slovensko izobraževalno omrežje MOOC E-listovnik, 2022).

Individualno učenje učenca osredotoča na problem, nalogo, ugotavljanje in zapisovanje lastnih idej ter zastavljanje in oblikovanje vprašanj. Sodobna IKT omogoča veliko načinov individualnega učenja z različnimi orodji za ustvarjanje e-listovnikov, ki jih učenci lahko hranijo za lastno evidenco ali jih delijo z drugimi. Veliko pomoč pri individualnem učenju nudi e-listovnik Mahara znotraj podmenija »Delite«, kjer so predstavljene različne možnosti uporabe e-listovnika Mahara (Zavod republike Slovenije za šolstvo, 2022).

Za sodelovalno učenje je značilna interakcija med ljudmi, kar sproži učne mehanizme. V izobraževalnem okolju to pomeni skupino učencev, ki zasledujejo skupni učni cilj. Takšen način dela pripelje do boljših učnih rezultatov. Sodelovalno učenje pomeni delitev učencev v učne pare, skupine ali skupnosti, kjer skupaj postavljajo vprašanja, iščejo ideje, ponujajo rešitve, izvajajo naloge in izmenjujejo izkušnje. Z uporabo sodobnih rešitev IKT se odpira veliko novih možnosti za sodelovalno učenje. Veliko pomoč pri sodelovalnem učenju nudi e-listovnik Mahara znotraj podmenija »Sodelujte«, kjer so predstavljene različne možnosti sodelovanja.

2. E-listovnik Mahara

E-listovnik Mahara je v celoti opremljen elektronski listovnik oz. portfelj, spletni dnevnik, graditelj življenjepisa in sistem družabne mreže, ki služi za povezovanje uporabnikov in ustvarjanje spletnih skupnosti. Uporabnikom zagotavlja orodja za oblikovanje okolja za osebno in poklicno izobraževanje. E-listovnik Mahara je odprtokodna programska oprema in njegova uporaba omogoča kopiranje, uporabo in spreminjanje Mahare, če se strinjate s tem da boste zagotavljali izvorno kodo drugim, da ne boste spremenili ali odstranili izvirne licence in avtorskih pravic in da boste uporabljali isto licenco za vsako delo, ki izvira iz tega dela. Ustanovljena je bila leta 2006 in je rezultat skupnega dela, ki ga financira E-learning Collaborative Development Fund (eCDF) Komisije za terciarno izobraževanje iz Nove Zelandije in ki vključuje Univerzo Massey, Tehnološko univerzo Auckland, Open Polytechnic iz Nove Zelandije in Univerzo Victoria iz Wellingtona (SIO Slovensko izobraževalno omrežje, 2022).

3. Uporaba E-listovnika Mahara

Uporaba e-listovnika Mahara daje učencem odlična izhodišča za kritično mišljenje, samoiniciativnost, uporabo digitalnih orodij, reševanje problemov in sodelovanje (Erasmus+, 2022). E-listovnik Mahara lahko uporabljamo kot digitalno orodje oz. pripomoček za spremljanje učenčevega znanja in veščin. Je orodje, ki učitelju mogoča preglednejše formativno spremljanje učenčevega napredka skozi posamezne faze učenja (njegovo predznanje, zastavljen cilj in kriterij za njegovo dosego, strategijo za dosego cilja, dokazov za

dosego kriterija in samoevalvacije uspešnosti) (Rupnik, 2015). Je elektronski prostor učenca, v katerem ta načrtuje, spremlja in vrednosti svoje učenje in napredek. Kot didaktični pripomoček omogoča sodelovalno delo, samoregulativno učenje, spodbuja komunikacijo in različne možnosti preverjanja razumevanja učencev. Do uvodne strani e-listovnika Mahara lahko dostopimo na povezavi: <https://listovnik.sio.si/>

4. Didaktični vidiki uporabe e- listovnika

Listovnik e- mahara omogoča odlične možnosti didaktične uporabe v pedagoškem procesu in procesu samoučenja. Daidaktični vidiki uporabe e-listovnika:

- sodelovalno učenje
- samoregulativno učenje
- spodbujanje komunikacije
- različne možnosti preverjanja razumevanja učencev.

4.1 Samoregulativno učenje

Samoregulativno učenje pomeni, da učenec sam načrtuje, spremlja in vrednosti svoj učni proces in deluje kot sam svoj učni vodja. Sprejema potrebne vidike učenja po lastnih potrebah, določi in izbere:

- učni cilj
- učna vsebina
- učni pripomočki in gradiva
- učne metode in strategije
- potreben čas
- pregled nad doseganjem cilja

Sposobnost samoregulativnega učenja je ključnega pomena za uspešen proces vseživljenskega učenja. Učenec bo zmožen prilagoditi svoje načrte danim okoliščinam samo, če je zmožen izvršiti vse korake učnega procesa samostojno in neodvisno od učitelja in drugih strokovnih sodelavcev (SIO-Slovensko izobraževalno omrežje MOOC E-listovnik, 2022).

Sodobna informacijska komunikacijska tehnologija (IKT), dane učencu omogoča dostop do ogromne količine informacij, kar omogoči učencu da je pri svojem učenju zelo neodvisen od časa in prostora. Da pa bi uspešno lahko izrabil prednosti novih tehnologij, pa mora sam upravljati in organizirati svoj učni proces

E-listovnik mahara omogoča veliko načinov za spodbujanje samoregulativnega učenja. Je zbirka rezultatov učenčeve dejavnosti, ki prikazuje njegovo učno pot. Rezultati teh dejavnosti so pa lahko fotografije, video posnetki, različni raziskovalni projekti, avdio posnetki, ...

4.1.1 Dnevnik

Dnevnik je lahko osebni ali javni zapis, v katerega beležimo korake projektne dela, postopke reševanja problema, poteke strokovnih ekskurzij, poročila laboratorijski vaj in podobno.

V meniju »Ustvarite« izberemo podmeni »Dnevniki«. Odpre se nam stran, kjer so shranjeni že vsi predhodno ustvarjeni dnevniki (slika 1).

Slika 1

Dnevnik z možnostmi urejanja



Za ustvarjanje novega dnevnika kliknemo na ikono »Nov vnos«. S tem se nam odpre novo polje za vnos naslova dnevnika, opisa in ključnih besed. S potrditvijo gumba »Shrani vnos« ustvarimo nov dnevnik, katerega zapis se nam prikaže podmeniju dnevniki. Ko dnevnik ustvarimo lahko v njem začnemo kreirati zapise. Dnevniku lahko dodamo tudi pripombe (slike, tekstovne datoteke, pdf dokumente,...) in dovolimo ali ne komentarje na objavljen dnevnik ali pa dnevnik ustvarimo kot osnutek, ki je viden samo nam.

4.1.2 Načrt

Načrti so sezname opravil ali aktivnosti, ki jih opišemo in jim določimo datum zaključka. Primerni so za določanje posameznih opravil/ciljev v sklopu končnega cilja in s tem upravljanje svojih učnih aktivnosti.

V meniju »Ustvarite« izberemo podmeni »Načrti«. Odpre se nam stran z vsemi našimi načrti. Nov načrt ustvarimo s klikom na »Nov načrt«. Na sliki 2 je prikazano okno, kjer napišemo naslov načrta, dodamo opis, lahko vnesemo tudi ključne besede in/ali ga ustvarimo kot predlogo za naše načrte. Vnos zaključimo s potrditvijo polja »Shrani načrt«. Ko smo načrt ustvarili, lahko začnemo z dodajanjem opravil, ki jih načrtujemo v okviru načrta. Izberemo »Novo opravilo«. Zapišemo naslov opravila, datum začetka in zaključka opravila, opišemo opravilo in označimo opravilo kot nezaključeno. Vnose opravil lahko zmeraj urejamo z klikom na gumb »Uredi«.

Slika 2

Vnos opravila

4.1.3 *Moje učenje*

Podmeni »Moje učenje« omogoča posamezniku, da spremlja in evalvira svoj napredek in znanje. Eden izmed didaktičnih pripomočkov e-listovnika Mahara je tudi možnost preverjanja znanja učencev oz. formativno spremljanje. Znotraj podmenija »Moje učenje« imamo šest zavihkov, preko katerih načrtujemo, spremljamo in vrednotimo lastno učenje (slika 3).

Slika 3

Možnosti ureditve učenja



Novo učenje dodamo s pomočjo zavihka »Novo učenje« (slika 4), izpolnimo vsa obvezna polja (označena so z zvezdico) in shranimo zapis. Preko zavihka »Uredi« ponovno vstopimo v zapis moje učenje in prikaže se nam še ostalih pet zavihkov za urejanje zapisa: predznanje, postavljanje ciljev, strategija, dokazi in samoevalvacija. S klikom na posamezni zavihek urejamo vsebino v izbranega koraka. Po shranjevanju posameznih vsebin na zavihkih se nam v meniju prikažejo vsi načrti učenja, ki smo jih ustvarili.

Slika 4

Prikaz načrtov z možnostjo urejana



4.2 *Individualno učenje*

Individualno učenje vzpodbuja učenca, da se osredotoči na problem, nalogo, ugotavljanje lastnih idej in postavljanje vprašanj na podlagi že pridobljenega znanja za njegovo nadaljnjo pridobivanje. Na spletu je zelo veliko programskih orodij, ki omogočajo razne načine individualnega učenja s pomočjo raznih e-listovnikov. S pomočjo teh orodij lahko učenci izdelajo lastne e-listovnike za svojo uporabo in možnostjo njihovega deljenja z drugimi. Znotraj e-listovnika Mahara ima uporabnik veliko možnosti izdelovanja lastnega e-listovnika. Izbiramo lahko med različnimi podmeniji in sicer pogledi in zbirkami, določimo kaj želimo deliti z ostalimi, vidimo kaj drugi delijo z nami in lahko izvažamo in uvažamo zapise. Učenci ustvarjajo svoj e-listovnik znotraj podmenija pogledi in zbirke.

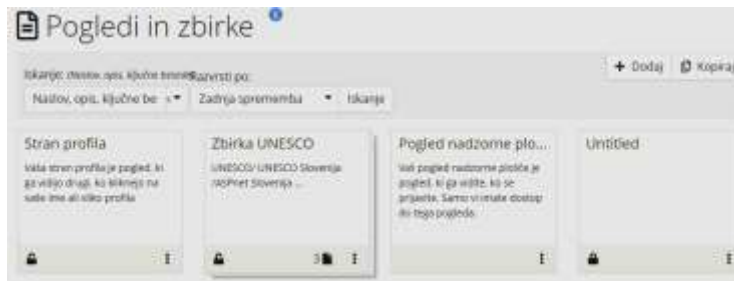
4.2.1 *Pogledi in zbirke*

Na nek način je e-listovnik zbirka posameznih pogledov. Več pogledov skupaj pa lahko združimo v zbirko. Ta podmeni nam omogoča, da lahko izberemo možnost pregleda, upravljanja in ustvarjanja pogledov in zbirk (slika 5). Pogled pomeni en dokument, zbirka pa je skupek več pogledov. Ikoni za zbirko in pogled se tudi razlikujeta v tem, da ima zbirka v

spodnjem desnem kotu dodatek (upravlja, uredi, izbriši) in število, ki predstavlja število pogledov je v zbirki.

Slika 5

Pogledi in zbirke

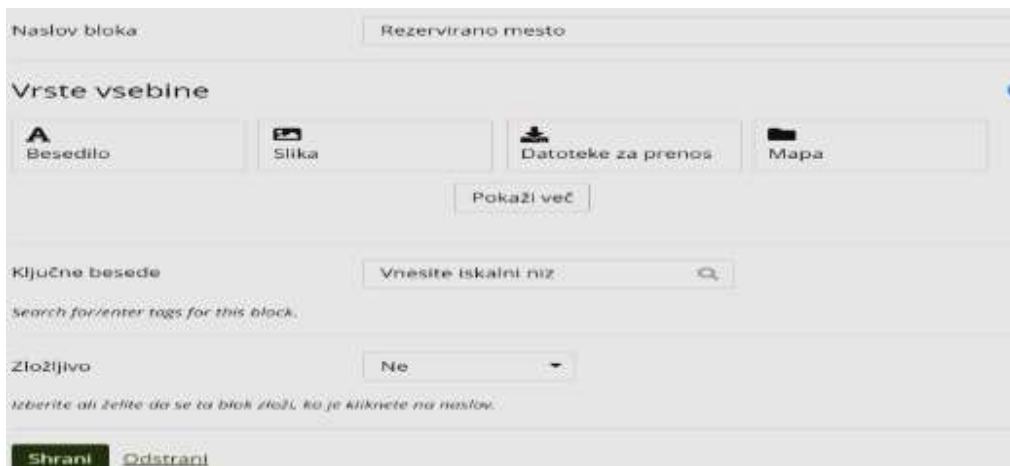


Nove zbirke in poglede dodajamo s pomočjo gumba »Dodaj«, desno zgoraj, kjer se nahaja tudi gumb za »kopiranje«, ki nam omogoča, da kopiramo poglede in zbirke drugih uporabnikov, če ti dovolijo kopiranje.

V poglede lahko dodajamo bloke (slike, besedilo, zvok, itd.), kar nam omogočajo gumbi na desni strani (+). Bloke lahko dodajamo tako, da izberemo pozicijo ali pa z vlečenjem (povleci in spusti). Nastajajočemu bloku dodamo naslov in vrsto vsebine, ter ga potrdimo z gumbom »Shrani« (slika 6).

Slika 6

Dodajanje blokov



Zbirko ali pogled lahko ustvarimo za osebno rabo ali pa jo delimo z ostalimi uporabniki Mahare. Na ikoni v pogledu ali zbirki kliknemo na gumb ključavnica v levem spodnjem kotu in izberemo »Upravljanje dostopa«, kjer določimo parametre za deljenje pogleda ali zbirke (kopiranje, komentarje, datum začetka in konca dostopa in s kom vse želimo deliti dostop).

4.3 Sodelovalno učenje

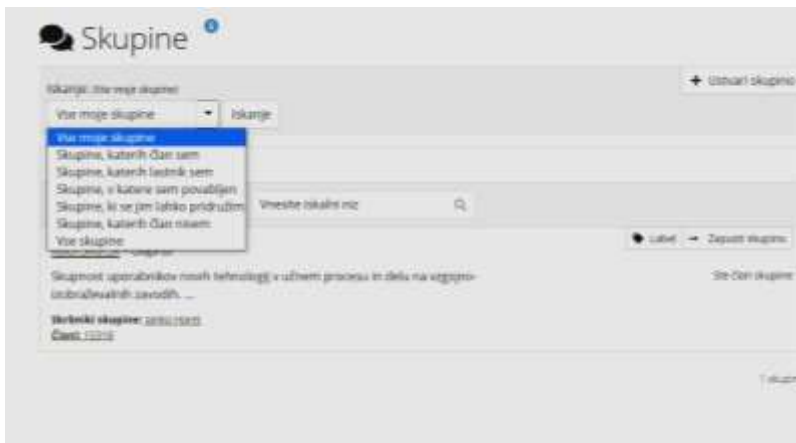
Sodelovalno učenje opisuje situacijo v kateri pride do interakcije med ljudmi. Ta sproži učne mehanizme. Najpogostejša situacija sodelovalnega učenja je skupina učencev, ki želijo ali morajo doseči neki skupni cilj. To sodelovalno delo jih pripelje do izboljšanja rezultatov. V sodelovalnem učenju lahko sodelujejo pari, skupine ali učne skupnosti., kjer skupaj oblikujejo vprašanja, ideje, raziskujejo rešitve, rešujejo naloge, reflektirajo razmišljanje in izmenjujejo izkušnje.

4.3.1 Skupine

V e-listovniku Mahara lahko ustvarimo različne skupine, kot prikazuje slika 7. Lahko smo lastnik te skupine, član ali smo v skupino povabljeni. V podmeniju »Sodelujte« izberemo zavihek »Skupine« in odpre se stran, ki omogoča filtriranje pregleda skupin in ustvarjanje nove skupine.

Slika 7

Izbira skupine



Pri ustvarjanju nove skupine imamo možnost določitve vrste članstva. Članstvo je lahko odprto, kar pomeni, da se lahko pridruži skupini vsak, brez odobritve skrbnikov skupine, lahko se določi, da je članstvo mogoče samo preko prošnje, ki jo mora potrditi skrbnik skupine ali pa se članstvo pridobi preko vabila skrbnika/skrbnikov skupine. Dejavnost v skupini je lahko vidna vsakomur ali pa samo članom skupine. Ti lahko urejajo zapise v skupini, kar pa je lahko prav tako časovno omejeno z začetnim in končnim datumom. Ko je skupina ustvarjena jo je glede na pravice člana možno urejati, kopirati in/ali podvojiti. Zavihek na vrhu strani nam ponuja kar nekaj možnosti pregleda skupine (slika 8). Poleg osnovnih podatkov o skupini lahko vidimo vse člane skupine, objavljene forume, zbirke in poglede, dnevnike, vse vrste datotek in načrtov.

Slika 8

Pregled zapisa skupine



5. Zaključek

V 21. stoletju moramo biti učitelji vedno bolj domiselni in tehnološko odprti. Potrebujemo številna znanja za kvalitetno pripravo gradiv. Z leti zberemo veliko gradiva v številnih formatih, za katerega želimo, da ga učenci uporabljajo kot gradivo pri učenju. E- listovnik Mahara lahko učitelji uporabljamo kot orodje za spodbujanje učenčeve veščine samouravnavaanja učenja in kot okolje za sodelovalno učenje. Platforma E-listovnik Mahara predstavlja odlično digitalno orodje za učence, ki jim nudi pomoč pri reševanju problemov in sodelovalnem delu.

6. Viri in literatura

Erasmus+. (22. 6 2022). *Evropska spletna platforma za šolsko izobraževanje*. Pridobljeno iz Erasmus+: <https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/latest/practices/formative-assessment-lessons.htm>

Rupnik, T. V. (2. 3 2015). *Razvojni elektronski listovnik v funkciji formativnega spremljanja kritičnega mišljenja*. Pridobljeno iz Digitalna knjižnica Slovenije: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-051DIPB6>

SIO Slovensko izobraževalno omrežje. (1. 09 2022). *E-listovnik Mahara*. Pridobljeno iz SIO Slovensko izobraževalno omrežje: <https://listovnik.sio.si/about.php>

SIO-Slovensko izobraževalno omrežje MOOC E-listovnik. (25. 06 2022). *SIO-Slovensko izobraževalno omrežje MOOC E-listovnik*. Pridobljeno iz skupnost.sio.si: <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9501>

Zavod republike Slovenije za šolstvo. (22. 06 2022). *Vpeljimo e-listovnik v pouk*. Pridobljeno iz Zavod republike Slovenije za Šolstvo: <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/vpeljimo-e-listovnik-v-pouk/>

Kratka predstavitev avtorja

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

S pomočjo OpenSCAD-a do 3D tiska

With the Help of OpenSCAD to 3D Printing

Jasna Kvenderc

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
jasna.kvenderc@sc-nm.si*

Povzetek

Tako učitelji kot dijaki smo se v 21. stoletju znašli v poplavi informacij, smo priča hitremu napredku tehnologije ter velikim spremembam življenjskega ritma. Vse to je vplivalo tudi na šolski prostor, ki se počasi prilagaja korenitim spremembam. S sodobnimi metodami in načini poučevanja lahko učitelji veliko prispevamo k tem spremembam. Članek obravnava aktivno učno uro, pri kateri so dijaki postavljeni v središče učnega procesa, s pomočjo kritičnega mišljenja pa skozi proces učenja prihajajo do pomembnih ugotovitev. Namen članka je pokazati, kako lahko učitelj postavlja vsakič nove in nove izzive dijakom ter s tem posledično razvija njihove osebnostne in kognitivne lastnosti. Članek govori o poizvedovalnem učenju, pri katerem se dijaki najprej konkretno seznanijo s tehnologijo 3D tiska, nato pa s pomočjo programske opreme OpenSCAD ter v njej narisanih geometrijskih teles raziskujejo njim že znane matematične pojme, kot so: razlika, presek, unija. Ob zaključku učne ure preiskujejo prostornine narisanih geometrijskih teles.

Ključne besede: aktivno učenje, kritično mišljenje, OpenSCAD, poizvedovalno učenje, 3D tiskanje.

Abstract

In the 21st century, both teachers and students find ourselves in a flood of information, we are witnessing the rapid advancement of technology and major changes in the rhythm of life. All this also affected the school environment, which is slowly adapting to radical changes. With modern methods and ways of teaching, we teachers can contribute a lot to these changes. The article deals with an active lesson in which students are placed in the center of the learning process, and with the help of critical thinking, they come to important conclusions through the learning process. The purpose of the article is to show how a teacher can set new and new challenges to students each time and thereby develop their personality and cognitive qualities. The article is about inquiry learning, in which the students first become concretely acquainted with the technology of 3D printing, and then with the help of the OpenSCAD software and the geometric bodies drawn in it, they explore mathematical concepts already known to them, such as: difference, intersection, union. At the end of the lesson, they investigate the volumes of drawn geometric bodies.

Keywords: active learning, critical thinking, inquiry learning, OpenSCAD, 3D printing-

1. Uvod

»Prebral sem in pozabil. Videl sem in sem si zapomnil. Naredil sem in znam!«

(Kranjc, 2015, str. 388)

Tehnologija se v današnjem času razvija izjemno hitro in predstavlja pomemben del našega vsakdana. V naša življenja je vpletena na številnih področjih. Tehnologije, ki omogočajo 3-dimenzionalno vizualno predstavnost (3D), še posebej 3D tisk, vedno bolj prodira v srednješolski prostor. Dijake želimo opremiti z znanjem in spretnostmi, da bi čim bolj učinkovito rokovali s 3D tehnologijami ter prenesli usvojeno znanje v nadaljnje življenje.

3D tehnologije predstavljajo z didaktičnega in izobraževalnega vidika veliko prednosti. Zelo smiselno lahko 3D modeliranje in tiskanje vključimo v pouk matematike. Na ta način lahko dijakom približamo dotično tehnologijo in jih pritegnemo k različnim naravoslovno-tehniškim temam. Poleg tega pa tudi učitelja spoznavanje s 3D tehnologijami do neke mere prisili, da poglobi svoje znanje in spozna kakšno novo tehnologijo (Novak in Wisdom, 2018).

Najbolj smiselno je 3D tehnologijo v pouk vplesti preko metode aktivnega učenja, ki je osredotočena na dijaka in vzpodbuja razvijanje njegovih kognitivnih sposobnosti, veščin, kritičnega mišljenja in tudi skupinskega dela ter komunikacijskih spretnosti.

2. Aktivno učenje

Aktivno učenje vzpodbuja pridobivanje različnih kompetenc ter globino razumevanja snovi. Posebej pomembna faktorja, ki vplivata na pozitivne učinke, sta večja dinamika in timsko delo. Poleg tega pa so med aktivnim učenjem dijaki prisiljeni iskati, prepoznavati in primerjati problem z že obstoječim znanjem, ki ne spada nujno na samo področje matematike, s čimer vzpostavljajo nove medpredmetne povezave (Kranjc, 2015).

2.1 Poizvedovalno učenje

Poizvedovanje je sicer večplastna dejavnost, ki vključuje opazovanje, zastavljanje vprašanj, preučevanje literature in drugih že znanih podatkov, analiziranje in interpretacijo podatkov, raziskovanje ter napovedovanje podatkov (Maas in Artigue, 2013). Poizvedovalno učenje poudarja razumevanje, zastavljanje vprašanj in enako kot druge metode aktivnega učenja, postavlja učenca v center dejavnosti. Učiteljeva naloga pri poizvedovalnem učenju se razlikuje od nalog pri tradicionalnem pouku. Učitelj ima pri pouku poizvedovalnega učenja vlogo mentorja, učence vodi in usmerja, vendar zgolj toliko, kot je potrebno.

Glavne naloge so: voditi učence skozi vprašanja in problemsko situacijo; prebuditi v učencih zanimanje in jim prikazati smisel ter učni potencial v danem problemu; konstruktivno uporabiti učenčevo znanje; podpirati in usmerjati učenčevo avtonomno delo le takrat, ko je to potrebno; voditi razredno diskusijo in spodbujati skupinsko diskusijo; spodbujati sodelovalno učenje; spodbujati iskanje alternativnih idej; pomagati učencem tvoriti povezave med njihovimi idejami in koncepti ter metodami (Maas in Artigue, 2013).

2.2 Kritično mišljenje

Kritično mišljenje je analitično, vključuje tudi izvirne ideje. Gre za globoko znanje, s katerim iščemo in tvorimo nove povezave med posameznimi področji ter skušamo kreativno in učinkovito poiskati pot do rešitve danega problema.

Kritično mišljenje je analitično, vključuje tudi izvirne ideje. Gre za globoko znanje, s katerimi iščemo in tvorimo nove povezave med posameznimi področji ter skušamo kreativno in učinkovito poiskati pot do rešitve danega problema (Stobaugh, 2013).

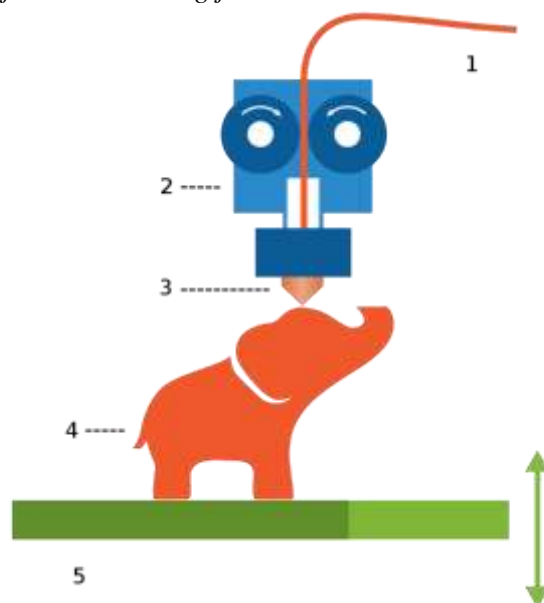
3. Tehnologija 3D tiska

3D tiskanje nam omogoča, da iz danega 3D modela ustvarimo predmet v fizični obliki. To je proces, pri katerem z dodajanjem materiala pridemo do končnega rezultata, ki je 3D predmet oziroma objekt (Krizmanić, 2018).

Do realizacije objekta s pomočjo 3D tiskalnika pridemo tako, da najprej ustrezen 3D model kreiramo v izbranem CAD programskem okolju, ga shranimo v ustreznem formatu (po navadi je to .stl) in ga natisnemo na 3D tiskalniku (Urbas, 2019). 3D tiskalnik sestavljajo trije glavni deli in sicer nosilna konstrukcija, mehanizem za premikanje brizgalne šobe ter podajalna miza, na kateri nastaja 3D objekt. Slika 1 prikazuje filament (1), brizgalno šobo (2), izhodišče šobe (3), prototip (4) ter podajalno mizo (5). Polimerna nit (filament) je navita na kolute in je preko podajalnega mehanizma speljana do ogrevalnih šob. Te polimer stalijo do pol tekočega stanja, ki se naprej prek brizgalnih šob plast za plastjo nanaša in sproti strjuje na podajno mizo ter tako oblikuje 3D objekt. V splošnem je najpogostejši filament, ki ga uporabljajo 3D tiskalniki, iz različnih umetnih snovi.

Slika 1

Shematski prikaz delovanja FDM-tehnologije



Landry, T. (8. 9. 2022). *3D iztisknik tiskalnika*. https://en.m.wikipedia.org/wiki/3D_printer_extruder.

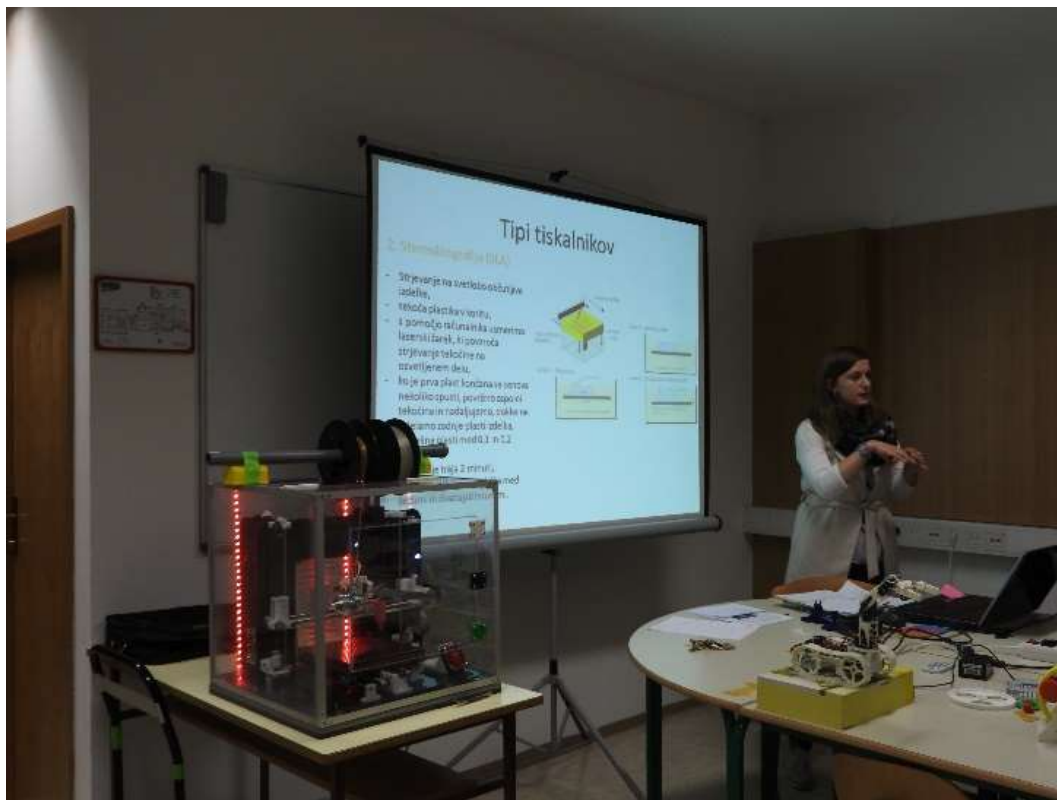
3D tiskanje povežemo s krmiljenjem delovnih procesov, spoznavanjem z vhodnimi in izhodnimi enotami in principi delovanja CAM in CAD sistemov (Fakin, 2011).

4. Vpeljava 3D tiska v pouk matematike

Pri pouku matematike se je uporabila tehnologija tiskanja FDM (Fused Deposition Modeling), oziroma *postopek neprekinjenega ciljnega nalaganja*. Uporabljen je bil ročno narejen tiskalnik. V prvem delu učne ure so se dijaki seznanili s tehnologijo 3D tiska (slika 2). Tiskalnik, ki so ga uporabili pri uri, je imel eno šobo ter dva navitja filameta. Dijaki so bili seznanjeni s predmeti, ki jih lahko natisnejo in jih v bodoče tudi praktično uporabijo doma v prostem času, med igro ali v šoli pri pouku matematike.

Slika 2

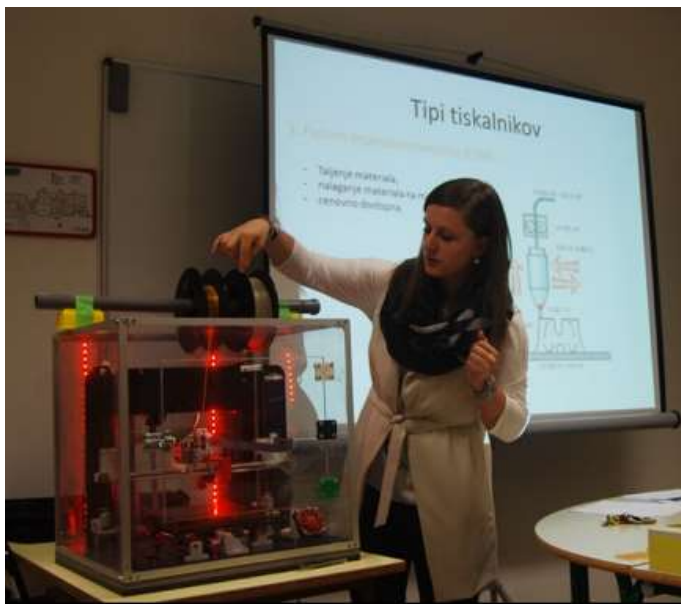
Profesorica matematike, Jasna Kvenderc, med razlago različnih tipov tiskalnika



Dijaki so spoznali postopek tiskanja na konkretnem primeru (slika 3) ter se seznanili z različnimi materiali filamentov. Kritično so razmišljali o največjih možnih dimenzijah izdelka. Med 3D tiskanjem so ugotovili, da je to počasen proces in posledično postavili okvirje, kaj je še sprejemljivo, da natisnejo. Ker so se dijaki ukvarjali z geometrijskimi telesi, je bilo pri pripravi modelov za tiskanje pomembno tudi to, da bo ploskev, ki ima največjo ploščino, ležala na XY ravnini (oziroma vodoravno). Preden so dijaki dali predmet v tisk, so izbirali še med različnimi gostotami zapolnitve modela. Ugotovili so, da čim gostejšo ali celo polno zapolnitev bo imelo geometrijsko delo, bistveno daljši bo čas tiskanja.

Slika 3

Profesorica matematike, Jasna Kvenderc, med razlago delovanja ročno izdelanega 3D tiskalnika



4.1 OpenSCAD

V procesu aktivnega učenja so se uporabile osnove modelirnika OpenSCAD. OpenSCAD je brezplačna programska aplikacija za ustvarjanje trdnih 3D računalniško podprtih objektov oblikovanja. Programski jeziki so C++, torej jezik, ki se ga dijaki učijo pri strokovnih predmetih. V programu OpenSCAD so dijaki izvajali posamezne računske operacije nad osnovnimi gradniki. Uporabili so osnove programskega jezika C++ ter modelirali različna geometrijska telesa, kot prikazuje slika 4.

Slika 4

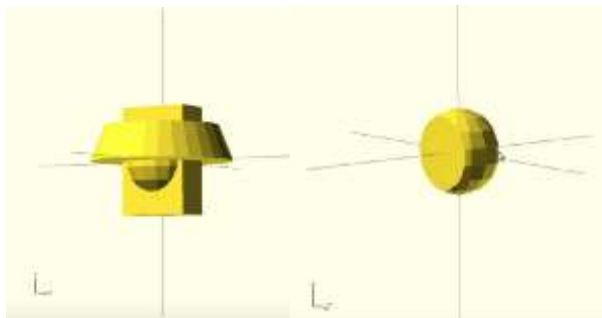
Geometrijska telesa (od leve proti desni): kocka, kvader, krogla, valj in stožec.



Vsa ostala geometrijska telesa dobimo z matematičnimi operacijami nad že poznanimi, pravkar omenjenimi geometrijskimi telesi. Dijaki so najprej na vseh osnovnih geometrijskih telesih raziskovali matematični pojem *unija* ter *preseka*. Slika 5 prikazuje unijo kvadra, krogle in stožca (levo) ter preseka kocke in krogle (desno).

Slika 5

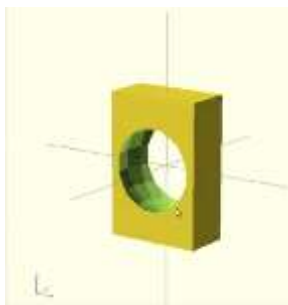
Raziskovanje matematičnega pojma unija (levo) in presek (desno)



V nadaljevanju so raziskovali pojem *razlika* nad največ tremi geometrijskimi telesi. Za začetek so narisali geometrijsko telo, ki nastane ob upoštevanju razlike med kvadrom in kroglo, kot prikazuje slika 6.

Slika 6

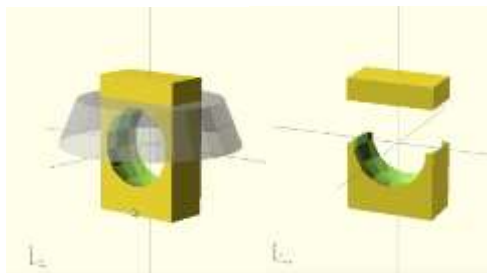
Razlika med kvadrom in kroglo



Dijaki so s tem urili prostorsko predstavljalnost. Še preden so razliko upoštevali nad posameznimi telesi, so imeli nalogo, da ugotovijo, kakšno telo se bo izrisalo. Razmišljali, ugotavljali ter narisali so tudi geometrijsko telo, ki predstavlja razliko med kvadrom in kroglo ter še ne odštetim stožcem (slika 7, levo) ter razliko med kroglo, kvadrom ter kroglo (slika 7, desno).

Slika 7

Izvajanje računskih operacij nad kvadrom, kroglo ter stožcem



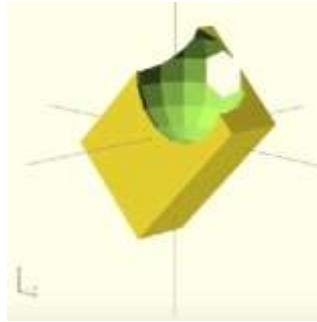
Po izrisu je sledil izračun prostornine posameznega geometrijskega telesa. S tem so dijaki ponovili računanje prostornine kocke, kvadra, krogle, valja ter stožca. Prav tako so morali ugotoviti, kolikšen del posameznega geometrijskega telesa ne smejo upoštevati pri izračunu.

Pogledali so si, kaj nastane ob upoštevanju pojma presek ter premiku vzdolž posamezne osi v prostoru.

Sledila je naloga, kjer so dijaki narisali poljubno geometrijsko telo ter ga rotirali po posameznih oseh za določen kot, kot prikazuje slika 8.

Slika 8

Rotacija geometrijskega telesa po osi y za kot 45°



Dijaki so s tem ponovili osnove programiranja ter znotraj programske kode ponovili navajanje točk v prostoru (slika 9).

Slika 9

Programska koda, ki prikazuje podajanje točk v prostoru (x, y, z)

```
OpenSCAD - New Document*
difference(){
  rotate([0,45,45]){
    cube([10,5,15],center=true);
  }
  translate([3,-2,5]){
    sphere(5); //krogla f15
  }
}
```

Ko so dijaki izvedli določeno računsko operacijo nad posameznim geometrijskim telesom, so predmet še natisnili. Preden so zagnali postopek tiskanja, so preverili, ali je na kolotu dovolj filameta ter da ni slučajno kje slabo navit ali celo pretrgan. Dijaki so bili seznanjeni, da med procesom tiskanja ne segajo z roko v bližino brizgalne šobe, saj se lahko opečejo in tudi zmotijo proces tiskanja.

5. Zaključek

Vpeljava 3D tiskalnikov v pouk je privlačna, saj ponuja več prednosti – motivacija za delo, vzpodbuja mišljenje, kreativnost in prostorsko predstavljenost. Dijaki pridobivajo različne kompetence, globino razumevanja snovi, večjo dinamiko in timsko delo.

Profesor v dani učni uri nastopa kot koordinator in usmerjevalec samostojnega učnega procesa. Zanj je zelo pomembno, da suvereno obvlada nove tehnike za pridobivanje informacij ter pozna njihove lastnosti in pomanjkljivosti. Pomembno je, da občasno v pouk vpeljemo tudi

induktivne metode učenja, še posebej poizvedovalno učenje, in s tem pri učencih vzpodbujamo razvijanje kritičnega mišljenja, timskega sodelovanja, komunikacijskih spretnosti ter drugih veščin.

6. Literatura

- Fakin, M. (2011). *Učni načrt – Tehnika in tehnologija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kranjc, T. (2015). *Aktivno učenje – višja raven znanja?* Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Krizmanić, B. (2018). *Tehnologija 3D tiskanja izdelave prototipa* (Diplomsko delo). Ljubljana: ICES Višja strokovna šola.
- Landry, T. (8. 9. 2022). *3D iztisknik tiskalnika*. https://en.m.wikipedia.org/wiki/3D_printer_extruder.
- Maas, K. in Artigue, M. (2013). Implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching: a synthesis. *ZDM Mathematics Education*, 45, 779-795.
- Novak E., Wisdom, S. (2018). Effects of 3D Printing Project-based Learning on Preservice Elementary Teachers' Science Attitudes, Science Content Knowledge, and Anxiety About Teaching Science. *Journal of Science Education and Technology*.
- Stobaugh, R. (2013). *Assessing critical thinking in Middle and High Schools. Meeting the Common Core*. New York, USA: Routledge.
- Urbas, N. (2019). *3D tehnologije pri pouku tehnike in tehnologije* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Kvenderc je magistrica profesorica matematike in tehnike. Na Šolskem centru Novo mesto poučuje matematiko na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji ter je predavateljica matematike na Enoti za izobraževanje odraslih. Nekaj let je delovala kot demonstratorica ter tutorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Prav tako je avtorica vprašanj idejne zasnove oddaje Male sive celice, kjer se je ukvarjala predvsem z didaktičnimi eksperimenti s področja matematike in tehnike. V sam učni proces z veseljem in veliko mero zanimivosti vključuje različne oblike in metode dela, predvsem stremi k temu, da dijaki raziskujejo lepote matematike na oprijemljiv in njim predstavljen način. V šolskem letu 2021-2022 je prejela naziv Učiteljica leta 2022.

Interaktivni program Sketchup, ki služi kot dober učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja 3D-risanja v OŠ

Interactive Program Sketchup as a Good Tool for Teaching 3D Modeling Contents in Primary School

Aleš Ravnjak

OŠ Kolezija
ales.ravnjak@guest.arnes.si

Povzetek

Moderna tehnologija nam danes omogoča, da učne vsebine naredimo boljše, zanimivejše in bolj razumljive. Vključevanje moderne tehnologije v učni proces je lahko koristno. Za učenje vsebin s področja 3D risanja v 8. razredu uporabljamo interaktivno orodje Sketchup. Učencem je program v pomoč za lažjo vizualizacijo tridimenzionalnih objektov. Na voljo je veliko drugih interaktivnih aplikacij, ki imajo podobno funkcijo kot program Sketchup. V članku bo predstavljeno interaktivno orodje Sketchup s tehničnega vidika in njegova uporaba v procesu poučevanja vsebin s področja 3D-risanja.

Ključne besede: aplikacija Sketchup, izobraževanje, moderna tehnologija, orientacija v prostoru, poučevanje.

Abstract

Nowadays, modern technology helps us make learning content better, more interactive and more understandable. Integration of modern technology in the learning process can be very useful. For teaching 3D drawing content in 8th grade, we use a simple, interactive tool - Sketchup. This tool helps students to understand better and visualise 3D objects. There are also many other good interactive tools on the market with similar functions like Sketchup. The article will present the interactive tool – Sketchup program from a technical point of view and its usage in the educational process.

Keywords: education, modern technology, Sketchup application, space orientation, teaching.

1. Uvod

Po večletnem poučevanju učnih vsebin s področja 3D-risanja ugotoviš kako bi lahko učno vsebino dopolnil, jo nadgradil, naredil razumljivejšo in bolj interaktivno. V dobi moderne tehnologije je na voljo veliko različnih možnosti, s katerim lahko v vzgojno–izobraževalnem procesu obogatimo določene učne vsebine.

Vključevanje različnih modernih pripomočkov v vzgojno-izobraževalni proces je željeno, vendar je potrebno paziti na uravnoteženost med tradicionalnim in modernim načinom poučevanja.

V prispevku bo predstavljen način delovanja in uporaba interaktivne aplikacije Sketchup pri poučevanju vsebin s področja tehnike in tehnologije (3D-risanja). Prikazani bodo tudi primeri nalog, ki jih učenci s pomočjo aplikacije Sketchup rešujejo.

2. 3D-risanje - izometrična projekcija v učnem načrtu za osnovne šole pri predmetu tehnika in tehnologija

Učenci se pri predmetu tehnika in tehnologija s prostorsko orientacijo srečujejo vseskozi. Začnejo v 4. in 5. razredu pri neobveznem izbirnem predmetu in nadaljujejo v višjih razredih pri obveznih urah. Razumevanje prostora in orientacije v njem je izjemno pomembno, zato je to sposobnost potrebno začeti razvijati zelo zgodaj. V višjih razredih pri rednih urah tehnike in tehnologije je tridimenzionalna predstava pomembna v fazi načrtovanja izdelka in njegove končne, praktične izvedbe. Največ poudarka s področja 3D-risanja (vsebinski sklop: Dokumentacija) se pojavi v 8. razredu pri obveznem predmetu tehnika in tehnologija.

3. Delovanje in uporaba interaktivne aplikacije Sketchup

Program Sketchup (Slika 1) je enostaven, pregleden in omogoča dovolj funkcij za spoznavanje in učenje vsebin s področja 3D-risanja. Obstaja več različic programa in sicer od profesionalnih verzij do izobraževalnih verzij. V zadnjem času je zelo aktualna različica za šole, ki deluje prek spleta.

Slika 1

Ikona interaktivne aplikacije Sketchup



Program Sketchup je mogoče uporabljati tudi za druge namene. Funkcije programa omogočajo zelo hiter prehod od idejne zasnove in vse do zaključne projektne dokumentacije. Uporablja se predvsem na področju arhitekture, strojništva, geodezije, notranjega oblikovanja in zabavne industrije.

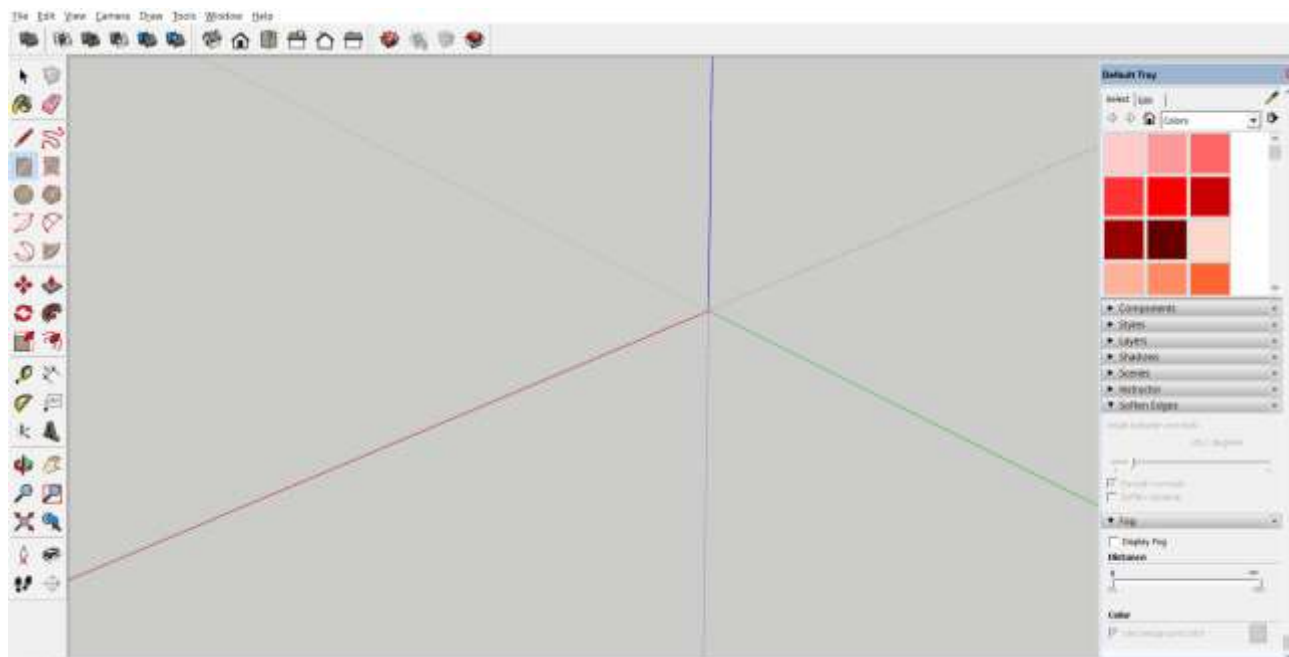
Aplikacija Sketchup ni edina, ki se uporablja kot enostaven in dober pripomoček za poučevanje vsebin s področja 3D-risanja in načrtovanja. Na voljo je še mnogo drugih programov (FreeCad, Solidworks, AutoCad, ArhiCad...), ki omogočajo podobne v določenih primerih celo boljše funkcije in možnosti za 3D-modeliranje. Za namen uporabe pri pouku je pomembno, da je program enostaven za uporabo in grafično zanimiv.

3.1 Grafični izgled programa Sketchup in njegova uporaba

Grafični prikaz programa Sketchup je (Slika 2) barvit, enostaven in pregleden. Program je priporočljiv predvsem za tiste, ki se prvič podajajo v učenje 3D-risanja, načrtovanja in modeliranja. V tem članku bo predstavljena starejša verzija programa. Pri pouku pa uporabljamo tudi novejšo verzijo, ki deluje prek spleta.

Slika 2

Grafična podoba aplikacije Sketchup



Sredinski del programa (Slika 3) prikazuje glavno polje, kjer nastane slika 3D-objekta. Tri poudarjene barvne črte v osrednjem delu prikazujejo prostorske osi (širina, dolžina, dolžina) in služijo za orientacijo pri risanju tridimenzionalnih objektov. S sivo barvo je označena ravnina na katero se riše.

Slika 3

Prikaz osrednjega prostora s prostorskimi osmi in poljem za risanje

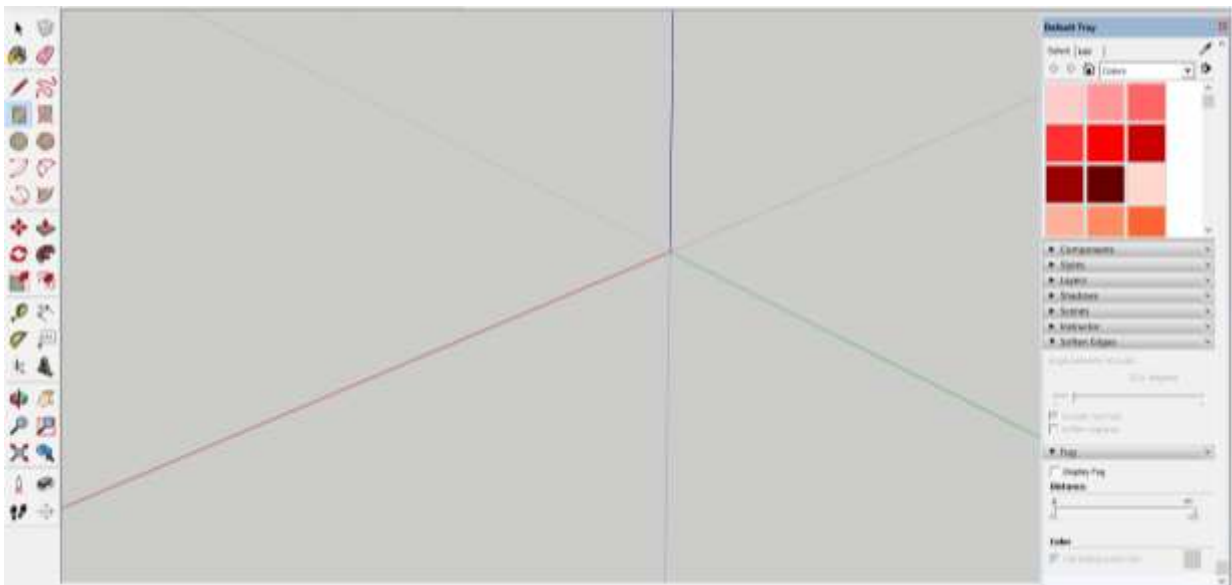


Levo in desno (Slika 4) od središčnega polja s prostorskimi osmi so orodja in funkcije s katere omogočajo izris 3D-objekta. Na levi strani so ikone za premikanje v prostoru, geometrijska orodja, funkcije za risanje likov in krožnic, orodja za spreminjanje iz 2D v 3D. Na desni strani so funkcije, ki služijo uporabniku, da lahko spreminja barve objektov, določa stil načrtovanja, uporablja način risanja s plastmi... Na voljo je še veliko drugih funkcij, vendar za osnovno risanje, načrtovanje in spoznavanje s tridimenzionalnim okoljem zgoraj naštete zadostujejo.

Nekateri učenci, ki prvič pridejo v stik s takšnim programom za 3D-modeliranje najprej potrebujejo nekaj časa, da se privadijo na izgled, gibanje in premikanje.

Slika 4

Prikaz levega in desnega polja aplikacije z interaktivnimi orodji in funkcijami



Poudariti je potrebno še eno dobro lastnost aplikacije, in sicer, da omogoča direkten izvoz 3D-projektov v datoteke, ki se jih uporablja v kombinaciji s 3D tiskalniki. Po usvojitvi osnov aplikacije in 3D-risnja, učenci v naslednjem koraku ustvarijo svoj lasten projekt, ki ga natisnejo s pomočjo 3D tiskalnika.

4. Izobraževalni projekti s pomočjo programa Sketchup

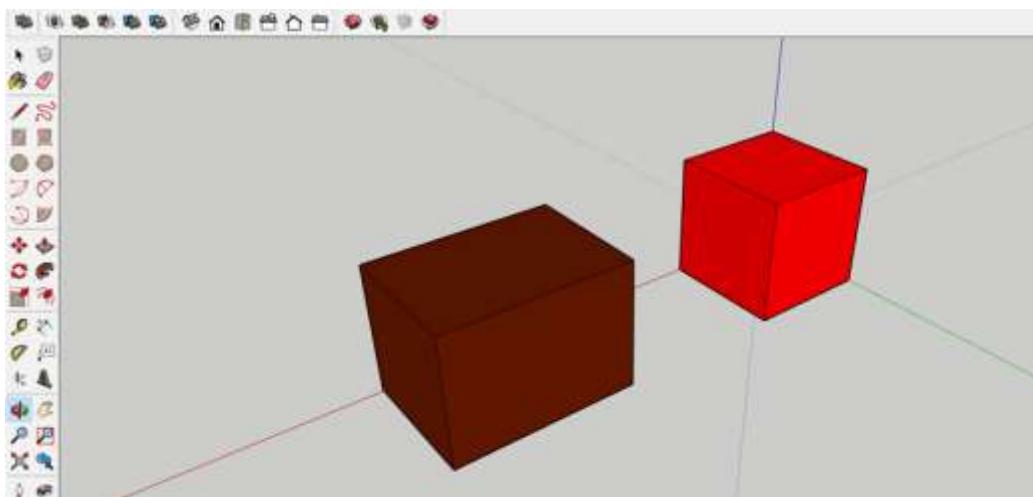
Učno snov iz izometrične projekcije (3D-risnja) si učenci s pomočjo programa popestrijo in nadgradijo. V uvodnih dveh urah se učenci spoznajo z delovanjem in njegovimi osnovnimi funkcijami. Čas, ki ga namenimo za delo s programom, je približno 6 učnih ur. Sicer se program uporablja tudi pri izbirnih predmetih za načrtovanje in tehnološko dokumentacijo izdelkov, ki jih potem praktično izdelajo. Med učenci se najde kar nekaj takšnih, ki jih delo s takšnimi aplikacijami navdušuje. Takšni učenci dobijo tudi za nalogo, da izdelajo svoj 3D-projekt. Za dobro obvladanje 3D-modeliranja in načrtovanja v programu je potrebnih veliko ur, kajti pri zahtevnejših projektih se vedno pojavi tehnični problem, ki ga je potrebno rešiti.

4.1 Primeri nalog in projektov, ki so jih učenci reševali in izdelali s pomočjo aplikacije Sketchup

Na začetku se učenci spoznavajo s programom. Ko usvojijo osnovne funkcije programa in pridobijo orientacijo v prostoru, dobijo enostavno nalogo. Narisati morajo poljubno veliko kocko in kvader (Slika 5). V naslednjem koraku morajo objekta pogledati iz vseh strani (naris, stranski ris, tloris).

Slika 5

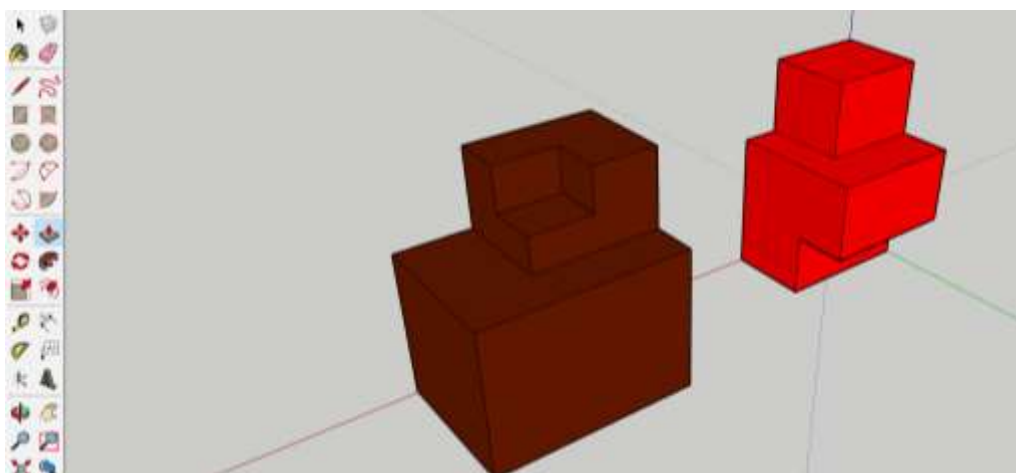
Prikaz enostavne naloge v programu Sketchup



Po uspešnem zaključku prve naloge sledi nadgradnja naloge. Pri drugi nalogi morajo učenci kocko in kvader nadgraditi oziroma spojiti z novim objektom in v določenih delih odrezati del novonastalega objekta (Slika 6). Namen naloge je spoznati, da je mogoče različne objekte enostavno spojiti in nadgraditi. To znanje jim koristi pri nadaljnjih zahtevnejših projektih.

Slika 6

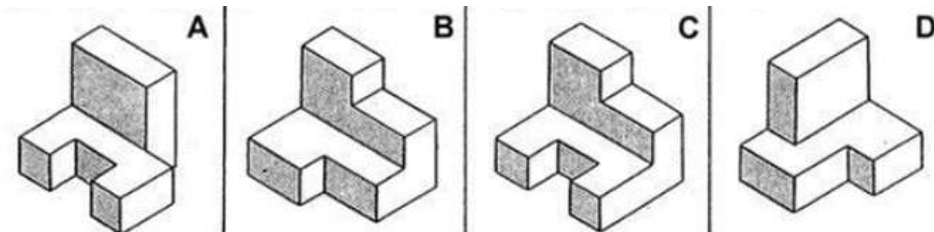
Prikaz druge naloge v programu Sketchup



Pri tretji nalogi morajo učenci uporabiti vso znanje, ki so ga pridobili v prejšnjih dveh. Njihova naloga je, da podana telesa (Slika 7) prerišejo v poljubnem merilu v programu Sketchup (Slika 8).

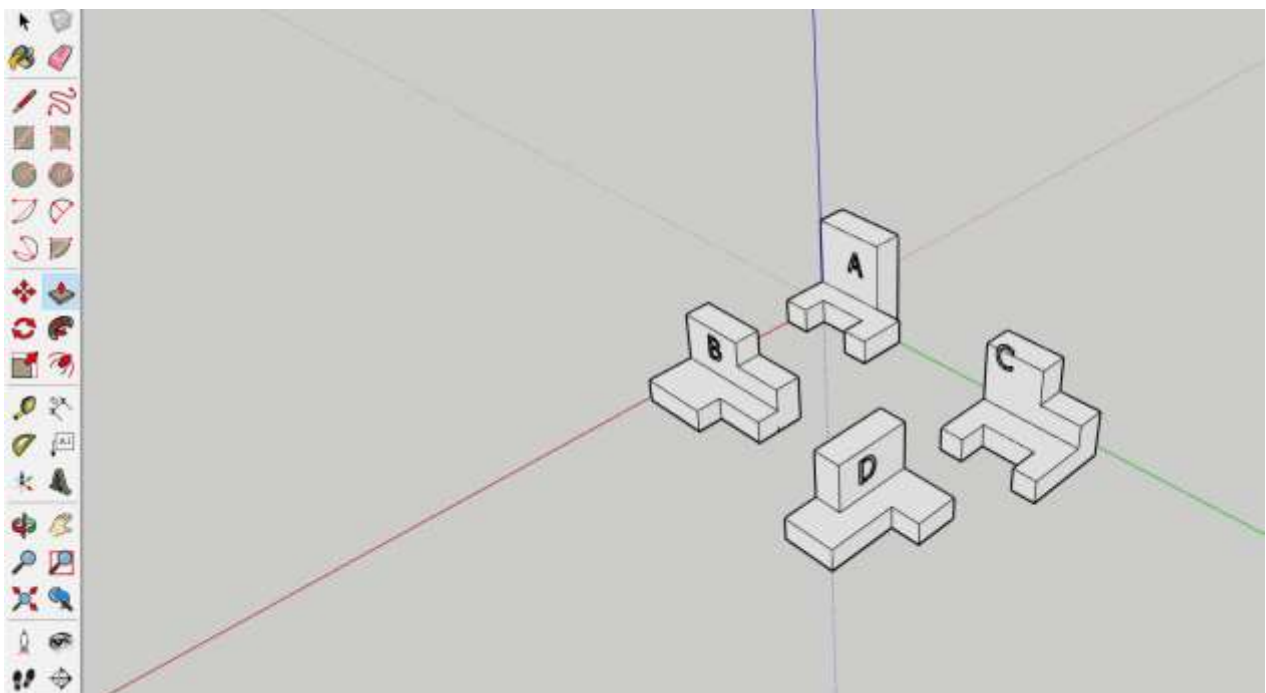
Slika 7

Prikaz podanih teles, ki jih morajo učenci narisati v programu Sketchup



Slika 8

Prikaz narisanih objektov v programu Sketchup



5. Zaključek

Vključevanje aplikacij v učni proces, ki se uporablja kot učinkovit dodatek za razlago določenih vsebin, v tem primeru 3D-risanja in načrtovanja (izometrična projekcija), je priporočljivo. Z uporabo aplikacije kot je Sketchup, je bilo učencem učne vsebine s področja 3D-modeliranja mogoče prikazati na drugačen, zanimivejši in interaktiven način. Učenci so tako na drugačen način doživeli orientacijo v prostoru. Marsikateremu učencu je bil takšen pristop pri obravnavi v veliko pomoč. Kljub vsem prednostim moderne tehnologije moramo biti pozorni, da moderno tehnologijo v učni proces vključujemo premišljeno.

6. Literatura

Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (2011). *Učni načrti obveznih predmetov– tehnika in tehnologija*. Pridobljeno s:

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_tehnika_tehnologija

Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (2013). *Učni načrti neobveznih izbirnih predmetov– tehnika*. Pridobljeno s:

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Tehnika_izbirni_neobvezni.pdf

Sketchup informacije in navodila. (2020). Pridobljeno s: <https://www.allbim.si/sketchup-cena-koliko-stane-sketchup/>

Sketchup manual. (2021). Pridobljeno s: <https://help.sketchup.com/en/sketchup/getting-started-sketchup>

Kratka predstavitev avtorja

prof. Aleš Ravnjak je zaposlen na Osnovni šoli Kolezija, kjer trenutno poučuje tehniko in tehnologijo, fiziko in astronomijo. Z učenci sodeluje na področju športa, logike, astronomije in v različnih raziskovalnih projektih. V svoj vzgojno-izobraževalni proces pogosto vključuje uporabo IKT tehnologije.

Nastajanje in uporaba spletnega slikovnega slovarja za evropske avtomehanike, e-Pictionary

Creating and Using the Online Picture Dictionary for European Car Mechanics, e-Pictionary

Alenka Brodnjak

SIC Ljubljana
alenka.brodnjak@siclj.si

Povzetek

Pouk stroke in pouk tujega jezika na srednjih poklicnih šolah sta tesno povezana, zato je za učitelje jezika nujno poznavanje določene stroke ter za učitelje praktičnega pouka poznavanje svojega področja v angleščini kot svetovnem jeziku. Porodila se je ideja o spletnem slikovnem slovarju, ki bi zajemal širok nabor besed v angleščini in bi bil uporaben tako za učitelje praktičnega pouka kot za angliste in pouk jezika stroke. Slikovni slovar e-Pictionary (picture dictionary) je nastajal v okviru mednarodnega projekta Erasmus+ KA2 in je rezultat dela šestih timov iz petih evropskih držav: Litve, Estonije, Španije, Avstrije in Slovenije. Sodelujoči ugotavljajo, da je projektno delo prineslo ne le obsežen končni izdelek z več kot 7200 angleškimi izrazi in fotografijami, temveč tudi neprecenljive izkušnje dela v timu, izmenjave idej in izkušenj na mednarodni ravni, dogovarjanja, izboljšanje znanja tujega jezika in jezikovnih spretnosti, skupnega iskanja rešitev za izzive in nenazadnje razširitev mreže poznanstev ter osebno zadovoljstvo. Spletni slikovni slovar e-Pictionary ima tudi uporabno vrednost pri pouku. Pozitivne izkušnje so porodile tudi številne nove ideje o razširitvi in nadgradnji slovarja s prevodi v vse jezike sodelujočih držav v projektu.

Ključne besede: angleščina kot jezik stroke, projektno delo, spletni slikovni slovar, timsko delo.

Abstract

Vocational education and foreign language teaching at secondary vocational schools are closely related. Therefore, it is essential for language teachers to know the relevant profession, as well as it is important for teachers of practical lessons to be familiar with their field in English. The idea of an online picture dictionary with a wide range of words in English was born, which would be useful both for teachers of practical classes as well as for teachers teaching English for special purposes. The picture dictionary e-Pictionary was created as a part of the international Erasmus+ KA2 project and is the result of the work of six teams from five European countries: Lithuania, Estonia, Spain, Austria, and Slovenia. The participants note that the project work has resulted not only in a comprehensive final product with more than 7200 English terms and photos, but also in the invaluable experience of working in a team, exchanging ideas and experiences at an international level, negotiating, improving foreign language and language skills, finding solutions to challenges together and, last but not least, expanding their network of acquaintances and gaining personal satisfaction. The e-Pictionary also has a useful value in the classroom. The positive experience has also given rise to a number of new ideas to extend and upgrade the dictionary with translations into all the languages of the project participants.

Key words: English for specific purposes, online picture dictionary, project work, teamwork.

1. Uvod

Dandanes v dobi digitalizacije se vedno pogosteje srečujemo s tujim jezikom in IKT tako tekom šolanja kot tudi kasneje na delovnem mestu. Kljub zelo širokemu naboru informacij na spletu pa vedno ne najdemo popolnih ali ustreznih gradiv za pouk angleškega jezika v določeni stroki kot tudi ne (v našem primeru) kompletnega nabora avtomobilskih delov in orodja v angleščini za učitelje avtomehanične stroke. To je bilo vodilo za nastanek spletnega slikovnega slovarja v angleščini za avtomehanike e-Pictionary. V članku bom predstavila projekt e-Pictionary, in sicer potek in način dela, ovire do uresničitve cilja, končni izdelek, njegovo uporabno vrednost ter vpliv na učiteljevo delo, osebnostno ter profesionalno rast in razvoj.

2. Teoretična izhodišča

Učitelji tujih jezikov na srednjih strokovnih šolah morajo za kvalitetno poučevanje jezika stroke poznati tudi osnove določene stroke. Po drugi strani pa se učitelji stroke dandanes pri svojem delu vedno pogosteje srečujejo z angleškim jezikom. Literatura za pouk stroke sicer obstaja, vendar jo učitelji tujih jezikov v srednjem strokovnem izobraževanju pridobivamo iz različnih virov. Iskanje ustreznih izrazov lahko vzame tudi veliko časa. Na spletu je mogoče najti veliko slovarčkov z izrazi s področja avto remonta, avtomobilskih delov, orodja in podobno, vendar do sedaj nismo naleteli na zbirko izrazov, podkrepljenih s fotografijami, ki bi vse to združevala na enem mestu, torej vsebovala vse posamične dele avtomobila in orodje za delo avtomehanika. Najbližje omenjenemu, vendar ne tako podrobna, sta

- *Cars.com Auto Repair Glossary* (<https://www.cars.com/auto-repair/glossary/>), ki s slikami prikazuje več sistemov v avtomobilu in ne posameznih delov (npr. zavorni sistem, klimatski sistem ...) ter ponuja opis delovanja določenih delov avtomobila in pokaže njihovo mesto v sistemu in
- *Car Parts Picture Dictionary* (<https://www.scribd.com/doc/8341883/Car-parts-picture-dictionary>).

Najdemo lahko veliko slovarčkov brez slikovnega materiala z opisi avtomobilskih delov in sistemov ali stanj, kot na primer:

- *Glossary of terms z razlago izrazov v angleščini* (<https://www.caranddriver.com/features/a16581035/car-terms-defined/>)
- *Auto Repair and Car Parts Dictionary* (<https://www.meineke.com/dictionary/>)
- *Alphabetical Glossary of Automotive Terms* (<https://www.edmunds.com/glossary/>)

Prav tako je objavljenih kar nekaj katalogov z izrazi avtomobilskih delov, vendar niso prosto dostopni. Za poučevanje osnovnih avtomobilskih delov je na spletu dosegljivih tudi kar nekaj delovnih listov, ki pa večinoma pokrivajo le osnove.

Medpredmetno sodelovanje ima na strokovnih šolah velik pomen. Učitelji tujega jezika stroke morajo poznati stroko svojih dijakov, saj morajo velikokrat pripraviti učno gradivo. Raziskovati morajo tudi »žanre in zmožnosti potrebne za komunikacijo v ciljnem položaju«, nenazadnje tudi ocenjevati in ovrednotiti znanje, o čemer poročata Jarc in Zorko (2013).

Ker v urniku nimamo skupnih ur, kjer bi npr. lahko poučevali angleščino v avtomehanični delavnici, ponuja projektno delo priložnost za sodelovanje. Sodelovanje v projektih med drugim ponuja oz. zahteva timsko delo. Številne raziskave kažejo, da ima timsko delo veliko prednosti. Stimulativno vpliva na posameznike, saj se skozi delovni proces vzajemno spodbujajo, učijo, izmenjujejo izkušnje in primere dobre prakse, rešujejo nastale težave in prepreke. Polak (2007) na primer med drugim omenja obogatitev z novimi pristopi in idejami, interakcijo idej, sposobnosti in kritičnosti. Tanacek (2017) pa ugotavlja, da je timsko delo koristno ne le za strokovne delavce, pač pa za vse vpletene, tudi za učence in VIZ ustanovo.

Mednarodni projekti zahtevajo nenehno komunikacijo v angleščini, kar topogledno izboljšuje posameznikovo komunikacijo v tujem jeziku. Nenazadnje pa je izmenjava dobre prakse, izkušenj, načina dela pri partnerjih iz različnih držav mnogo bolj pestra kot pri partnerjih iz iste države, saj prihajajo iz drugačnega okolja in drugega sistema. Učitelji na poklicnih šolah kot posledico mednarodnih projektov omenjajo tudi širjenje strpnosti zaradi raznolikosti sodelujočih in različnih mnenj, spoznavanje drugačnosti, pridobivanje novih znanj, izboljšanje znanja tujega jezika, sklepanje novih poznanstev in prijateljstev (povzeto po Pirnat, 2016).

Poklicni razvoj učiteljev in stalno izobraževanje sta nujna za kakovostno delo v vzgoji in izobraževanju kot tudi za učiteljev osebni razvoj in veselje do poklicnega dela. Zadovoljen in usposobljen učitelj bolj kvalitetno opravlja svoje delo. Proces učenja in poučevanja pomembno vpliva tudi na dosežke učencev, »zato se vse pogosteje poudarja, da so izobraževalni sistemi kakovostni, kolikor so kakovostni vzgojno-izobraževalni delavci.« (Čepić in Kalin, 2019).

3. Opis projekta

Projekt Pictionary je del evropskega programa Erasmus+ KA2, prijaviteljica projekta pa je litvanska šola Vilniaus Automechanikos ir Verslo Mokykla. V projektu je sodelovalo šest projektних timov (šol) iz petih evropskih držav: Litve, Španije, Estonije, Avstrije in Slovenije.

Cilj projekta je bil ustvariti spletni slikovni slovar za učitelje avtomehanike v angleščini, ki bi podrobno prikazal zgradbo vozila in orodja, ki so potrebna za delo avtomehaničarjev. Po drugi strani pa bi bil uporaben za učitelje angleščine pri pouku stroke, saj bi nazorno prikazal vsak posamezen del različnih sistemov v avtomobilu. Vsak del je fotografiran, izraz zanj pa preveden v angleščino. Vsak tim je delal na nekaj širših sklopih, kot so karoserija, elektronika, šasija, motor, orodje in prestave. Zastavljeni cilj je bil vsaj 1000 avtomobilskih delov/besed na tim. Slovenski projektni tim SIC Ljubljana je pokrival karoserijo, ki zajema različne tipe karoserije, zunanost avtomobila, notranjost (kabina) in udobje. Sestavljen je bil najprej iz petih, nato iz štirih članov, od katerih sta bila dva učitelja strokovnih predmetov, en učitelj praktičnega pouka in ena učiteljica angleščine.

Delo je zahtevalo kar natančne priprave. Prvi del je bil iskanje ter fotografiranje avtomobilov, tj. različnih tipov karoserij in posameznih avtomobilskih delov. Vsak del je bil fotografiran na beli podlagi s pravo osvetlitvijo, s čim manj senc. Za to je bilo najprej potrebno zagotoviti ustrezno opremo, prostor in postavitev, kot prikazuje slika 1. Do avtomobilov in delov ni bilo vedno lahko priti. Topogledno je bilo potrebnega veliko dogovarjanja z avtohišami, privatniki, trgovinami ..., marsikdaj tudi neuspešnega. Delo je oteževala tudi pandemija Covida

in zaprtja, ki so sledila. Vsak del, ki je bil fotografiran, je bilo potrebno tudi nepoškodovanega vrniti. Potem je sledila obdelava fotografij in na koncu prevajanje v angleški jezik.

Slika 1

Improviziran studio za fotografiranje avtomobilskih delov na SIC Ljubljana



Vir: <https://www.siclj.si/prispevki/pict 1>

Prevajanje specifičnih delov avtomobila in opreme je bil za anglista velik izziv in je zahtevalo veliko sodelovanja z ljudmi iz stroke. Nemalokrat je bilo potrebno predhodno poimenovanje predmeta v domačem jeziku s strani strokovnega dela ekipe ali razlaga njegove funkcije, da bi bil prevod karseda točen. S tem izzivom smo se ubadali prevajalci v vseh sodelujočih timih. Sledilo je preverjanje izraza na spletu, ki je nemalokrat ponudil več izrazov za isto stvar. Upoštevali smo tudi britansko in ameriško poimenovanje predmetov, v kolikor je le-to različno.

Projektne timi iz petih držav so med celotnim trajanjem projekta imeli tri koordinacijske sestanke v živo (Dunaj, La Coruna in Vilna) ter mesečna srečanja na Zoomu. Na srečanjih se je določilo kratkoročne cilje in poročalo o doseženih kratkoročnih ciljih (opravljenih fotografiranjih in prevodih, predvsem o številu prevedenih besed). V kolikor cilji niso bili doseženi, so timi opredelili problem in predstavili razloge za to. Projektne skupine so se tako med sabo vzpodbujale za doseganje čim boljšega rezultata. Poročale so tudi o težavah, ki jih srečujejo med delom, glavna je nedvomno bila težka dostopnost do avtomobilskih delov zaradi pandemije Covida in vsesplošnega zaprtja po vsej Evropi. Srečanja so služila tudi izmenjavi izkušenj, dobre prakse in skupnemu iskanju rešitev za težave. Potrebno se je bilo na primer dogovoriti za logotip izdelka, ki ga vidimo na sliki 1, oblikovati nekaj predlogov, izbrati obliko, določiti reprezentativne barve ali pa se pogovoriti o tem, na kakšen način iščemo ustrezne izraze za specifične dele.

Slika 2

Logotip spletnega slovarja



Vir: <https://www.siclj.si/prispevki/pict 2>

Fotografije so bile v prvem delu poslane na skupno delovno platformo na spletu, do katere so lahko dostopali vsi člani projekta. Pod fotografije se je dodajalo prevode, vsak tim je prevajal svoje fotografije. Da bi se čim bolj izognili napakam, so timi tudi drug drugemu pregledovali pravilnost in ustreznost prevodov (double-checking) in tudi fotografij. Z revizijo smo želeli doseči dvig kakovosti končnega izdelka pred objavo na portalu.

Po letu in pol dela, usklajevanja in dogovarjanja je nastal končni izdelek, ki je dostopen na spletni strani <https://carpictionary.eu/> (glej sliko 3).

Slika 3

Spletni slikovni slovar e-Pictionary, prva stran



Vir: <https://carpictionary.eu>

4. Zaključek

Cilj tega obsežnega projekta je bil več kot dosežen. Končni izdelek vsebuje več kot 7200 izrazov v angleščini, ki so opremljeni s fotografijami. Slovar podrobno prikazuje zgradbo

posameznih sklopov avtomobila ter tudi orodja za popravilo in vzdrževanje le-teh. Fotografije so jasne in kvalitetne, veliko delov je fotografiranih tudi iz zadnje in ali stranske perspektive.

Ugotavljamo, da je uporabna vrednost spletnega slovarja širša, kot je bilo sprva zastavljeno. Uporaben je ne le za avtomehanike, ki na podlagi slike lahko najdejo ustrezen izraz v angleščini za določeni del avtomobila, temveč tudi pri pouku jezika stroke. V strokovnih šolah avtoservisne usmeritve ga lahko uporabljajo dijaki, študenti, učitelji praktičnega pouka in sodelujoči pri pouku tujega jezika. Dijaki tako pri pouku uporabljajo IKT, kar naredi zanje pouk še bolj zanimiv. Pri slednjem je mogoče slovar uporabiti pri samostojnem delu dijakov (npr. poimenuj dele hladilnega sistema v motorju, kateri del se največkrat pokvari in ga je potrebno zamenjati, kaj lahko sestaviš iz nabora določenih komponent na slikah, poimenuj del na sliki in ga umesti v sistem v avtomobilu, s katerimi komponentami se prikazani del povezuje, kakšne oblike/barve je avtomobilski del itd.). Pomanjkljivost in priložnost za izboljšavo, ki ju pri samem izdelku opazimo naknadno, so fotografije celotnih sistemov v avtomobilu, ki so sestavljeni iz posamičnih komponent (npr. za prikaz pozicije klimatskega kompresorja manjka fotografija celotnega klimatskega sistema in s puščico označen kompresor).

Sodelovanje v projektu je imelo tudi velik pozitivni učinek za posameznike – učitelje tako na poklicnem kot tudi osebnem nivoju. Povezovanje in delo z učitelji iz drugih evropskih držav nam je prineslo izmenjavo dobrih praks in izkušenj, nenazadnje tudi širjenje kroga poznanstev, spletanje prijateljskih vezi, osebno zadovoljstvo ob uspehu in dokončanju obsežnega projekta, veselje do dela, ki ga opravljamo, in osebno rast. Dobri odnosi, ki so vladali ves čas projekta kljub zapletom in oviram, so pripeljali do pobude in želje po razširitvi projekta e-Pictionary, nadgradnjo slikovnega slovarja s prevodi izrazov v vse jezike sodelujočih članic: litvanski, španski, estonski, nemški in slovenski. V jeseni 2022 se je tako začel že drugi projekt pod imenom e-Pictionary 2.

Prav tako se na tej točki odpirajo številne druge ideje za nadgradnjo ali razširitev projekta: slovar bi lahko naredili tudi za druge poklicne usmeritve kot npr. frizerstvo, tekstil in šiviljstvo, mehatronika, strojništvo in podobno. Zraven učiteljev bi lahko pri nastajanju projekta sodelovali tudi dijaki in dijakinje (fotografiranje, prevodi, oblikovanje fotografij, nalaganje na spletni portal, oblikovanje logotipa ...). Tako bi med seboj povezali različna področja.

Pomanjkljivost, ki jo je bilo zaznati pri samem delu na projektu, je bila prav ta, da niso bili vključeni tudi dijaki. Glede na to, da se vse bolj uporablja e-pismenost in da se v poklicnih šolah pouk tujega jezika prepleta s stroko, bi bilo primerno, da bi bili v nastajanje spletnega slikovnega slovarja vključeni tudi določeni dijaki, ki jih to zanima. Sodelovali bi lahko pri prevajanju, fotografiranju, obdelavi fotografij, nalaganju na splet ali celo pri oblikovanju logotipa. Seveda v tem primeru projekt dobi že novo razsežnost, kajti učitelj bi zraven ustvarjalca dobil tudi vlogo mentorja.

5. Viri

- Čepić, R. in Kalin, J. (2019). *Poklicni razvoj učiteljev. Ugled in transverzalne kompetence* (str.11). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Pedagoška fakulteta Univerze na Reki. Dostopno na: <https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaur/catalog/download/150/246/3900-1?inline=1>
- Jarc, M. in Zorko, V., (2013). *Razvoj potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov in vloga učitelja pri oblikovanju tujejezikovno kompetentnega diplomanta* (str. 22). Teorija in praksa let.50, 2/2013.

Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani. Dostopno na <https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/razvoj-potrebe-po-u%C4%8Denju-tujih-strokovnih-jezikov-in-vloga-u%C4%8Ditelja-pri-oblikovanju-tujejezikovno-kompetentnega-diplomanta.pdf>

Pirnat, K. (2016). Učinki projekta "Passport to Your Future" na sodelujoče dijake in učitelje. N. Lipič, (ur.), *Mednarodne mobilnosti, partnerstva in projektno sodelovanje – izziv in priložnost za srednje poklicne in strokovne šole* (str.61). SPSŠB Ljubljana.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Tanacek, T. (2017). *Prepoznavanje prednosti timskega dela v osnovni šoli pri delu z učenci s posebnimi potrebami*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4622/1/Tina_Tanacek__Kon%C4%8Dna.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Brodnjak je diplomirala iz angleškega jezika s književnostjo in nemškega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Na Strokovnem izobraževalnem centru Ljubljana poučuje angleški in nemški jezik. Permanentno se izobražuje na področju vzgoje in izobraževanja ter deluje na področju poučevanja jezika stroke.

VIII
EDUCATION FOR
SUSTAINABLE DEVELOPMENT
and
OUTDOOR LEARNING

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ
in
POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU



Kognitivni, gibalni in socialno-emocionalni cilji tematske učne poti Polhov doživljajski park

Cognitive, Social, Emotional and Movement Objectives of the Educational Trail Dormouse Adventure Park

Monika Čurila in Irena Hergan

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
monika.curila@gmail.com, irena.hergan@pef.uni-lj.si

Povzetek

Izvedba pouka na učnih poteh za šole ni obvezujoča, je pa zaželena in navedena kot predlog možne izvedbe tudi v dokumentu Dnevi dejavnosti Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Lahko jo vključimo bodisi v redni pouk ali dneve dejavnosti in tako velik del kurikularnih ciljev namesto v učilnici dosežemo v zunanjih okoljih s poukom na prostem. Učne poti obogatijo vzgojno-izobraževalni proces, saj omogočajo poglobljanje in razširjanje znanja učencev, pozitivno vplivajo na njihovo socialno in emocionalno področje ter spodbujajo gibanje ter uživanje in doživljanje narave. V raziskavi nas je zanimalo, koliko ciljev (kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih), zapisanih v učnih načrtih različnih predmetov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja, je možno realizirati ob obisku izbrane učne poti z učenci drugega razreda in pri katerih šolskih predmetih je teh ciljev največ. Po pričakovanjih se je izkazalo, da je učnih ciljev, ki jih drugošolci lahko dosežejo ob obisku učne poti Polhov doživljajski park, zelo veliko (našteli smo jih kar 84). Večina teh ciljev temelji na pridobivanju novega znanja, saj v učnih načrtih prevladujejo zapisi ciljev s kognitivnega področja. Po šolskih predmetih na učni poti Polhov doživljajski park številčno prevladujejo učni cilji pri spoznavanju okolja, sledijo pa cilji pri športu, slovenščini in glasbi. Z raziskavo smo dokazali, da z vidika ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih različnih predmetov, učna pot nudi ogromno možnosti za pouk zunaj učilnice. Radi bi spodbudili pedagoške delavce k razmisleku o pogostejšem vključevanju učnih poti v redni pouk izobraževanja, saj tovrstno učenje v naravi oz. gozdu nudi bogate možnosti za celostno učenje.

Ključne besede: cilji pouka, izkustveno učenje, naravno okolje, Polhov doživljajski park, učna pot.

Abstract

Although the implementation of educational pathway lessons is not obligatory for schools in Slovenia, it is proposed in the document Days of Activities of the Ministry of Education, Science, and Sports. The activity can be included either in regular lessons or into activity days, ensuring that a large part of the curricular objectives can be achieved outdoors. Educational paths enrich the educational process in elementary schools by providing students with opportunities to deepen and broaden their knowledge, positively impacting their social and emotional spheres, and encouraging outdoor activities and experiences with nature. In the survey, we wanted to identify the number of objectives (cognitive, social, emotional, and motor) included in the curricula of the different subjects for the first level of education in elementary school that could be realised when visiting the chosen educational path with second-grade pupils. Second, we were also interested in the frequency of these objectives in the school subjects. As expected, it turned out that there are many learning objectives that second graders can achieve when visiting the nature trail in Polhov doživljajski Park (we counted 84). Most of these objectives are based on acquiring new knowledge, which is logical since the curriculum is dominated by objectives from the cognitive domain. As far as school subjects are concerned, the study shows that the achieved learning objectives numerically predominate in the school subjects that offer environmental studies, followed by

sports, the Slovenian language, and music. With this study, we have proven that the educational pathway offers a large number of opportunities for teaching outside the classroom. We would like to encourage teachers to include this type of teaching more often in regular classes, as it offers rich opportunities for integrated learning - learning for life.

Keywords: experiential learning, learning path, lesson objectives, natural environment, Polhov doživljajski park.

1. Uvod

V zadnjih letih je moč zaznati veliko govora o tako imenovanem doživljajskem izkustvenem učenju. Učitelji želijo udeležiti idejo o učencu kot aktivnem soustvarjalcu lastnega znanja, o pouku kot živem dialogu, v katerem se bistri in pogloblja razumevanje vseh udeležencev, in o kakovostnem znanju kot rezultatu takšne interakcije (Golob, 2008). Odličen prostor, v katerem takšno učenje vzcveti v vsej svoji luči, predstavljajo prav naravna okolja – natančneje gozd. Ob pristnim stiku z gozdom to ni le odličen učni prostor za vse šoloobvezne otroke, temveč spremeni otrokovo vlogo v aktivno raziskovanje in učenje (Györek, 2014; Turk, 2014). Predstavlja naravno učilnico, ki ni omejena s štirimi stenami, temveč je odprt prostor, ki ponuja otrokom neposredno izkušnjo doživetja narave, kjer se lahko spontano gibljejo, nabirajo rože, se lovijo, iščejo zaklade pod kamni in listjem (Kos, 2010; Györek, 2014). V takih okoljih lahko uresničimo velik del kurikularnih ciljev s t. i. izobraževanjem na prostem. Hoja po učni poti pri učencih ne spodbuja le novega znanja, pridobljenega z lastno izkušnjo in uvidi, temveč ustvarja tudi priložnosti za nova celostna subjektivna doživetja in trajno pomnjenje naučenega. Omogoča jim možnost drugačnega doživljanja učenja in poučevanja z zelo veliko doživljajsko vrednostjo (Štemberger, 2012). Učenca je treba spodbujati, da bo tudi sam raziskovalec in bo odkrival svet okoli sebe (Anđić, 2022).

V raziskavi, ki smo jo opravili z učenci 2. razreda, nas je zanimalo, koliko ciljev (kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih), zapisanih v učnih načrtih za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja, vsebuje izbrana tematska učna pot, katera vrsta ciljev je najpogostejša in pri katerih šolskih predmetih je možno na učni poti Polhov doživljajski park uresničiti največ učnih ciljev. Rezultati raziskave, ki so predstavljeni v tem prispevku, so del magistrskega dela Monike Čurila z Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Ljubljani (Čurila, 2022), v katerem so predstavljeni tudi rezultati uspešnosti izvedbe izbranih učnih ciljev ob učni poti. V tem prispevku so izpostavljene prednosti učnih poti in značilnosti tematskih učnih poti, na primeru Polhovega doživljajškega parka pa dokazujemo, kako široke možnosti izvedbe pouka na prostem obstajajo ob upoštevanju ciljev učnih načrtov različnih predmetov v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

1.1 Učna pot kot metoda izkustvenega učenja in izobraževanja na prostem

Učna pot omogoča aktivno spoznavanje okolja z metodo izkustvenega učenja. Učenci pojme, pojave in procese spoznavajo na neposreden način in ne le z abstraktnim posredovanjem v učilnici (Gersmehl, 2005). Z vpeljevanjem učnih poti v redni pouk v vzgoji in izobraževanju pripomoremo k oblikovanju pozitivnega odnosa do narave, ne le učencev, temveč tudi učiteljev, poleg tega pa obogatijo vzgojno-izobraževalni proces v šoli. V izrazu »učna pot« beseda »učna« asociira zlasti na izobraževalne cilje. In res, splošni cilji učnih poti so izobraževalni, še posebej za šolajoče se otroke in mladino (Ogorelec, 2004c). Učne poti, kot jih opredeljuje Ogorelec (2002), so ena izmed interpretativnih tehnik in ena od tradicionalnih metod za posredovanje okoljskih sporočil, ki jih naravni parki v okoljskem izobraževanju po vsem svetu zelo pogosto

uporabljajo. Priporočljivo je, da ima pot le eno osrednjo temo. Najbolje je, če je predstavljena kot zgodba o prav posebnem kraju, pokrajini ali pojavu. Ogorelec (2004a) opozarja, da tema ni predmet, temveč ključna misel, ki jo želimo posredovati obiskovalcem. Le na ta način lahko obiskovalci začutijo, da spoznavajo nekaj izjemnega. Z otroki se lahko odpravimo na kraj, za katerega so že slišali v kakšni knjigi, lahko je to Kekčeva dežela ali obisk t. i. tematskih oziroma pravljjično-doživljajskih poti (Danks idr., 2007).

Vedno več je različnih tematskih poti tudi v Sloveniji (Ogorelec, 2002, 2004a, 2004b). V dokumentu Dnevi dejavnosti (1998), v katerem Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport navaja oblike dni dejavnosti, poleg predlogov vsebin in lokacij naravoslovnih dni zasledimo tudi učne poti, ki za šolo niso obvezujoče, so pa navedene kot predlog možne izvedbe. Hoja po učni poti pri učencih ne spodbuja le novega znanja, pridobljenega z lastno izkušnjo in uvidi, temveč ustvarja tudi priložnosti za nova celostna subjektivna doživetja in trajno pomnjenje naučenega. Omenjene poti izkoriščajo naravno in kulturno bogastvo posameznega naravnega okolja. Te posebnosti so prikazane na raznorazne načine, ki naj bi pri obiskovalcih sprožile kritično razmišljanje in raziskovalno žilico ob določeni poti (Makovec Haložan idr., 2011). Nekateri želijo doživeti naravo v obliki divjine, spet drugi želijo v njej uživati, a hrepenijo po varnemu in nadzorovanemu obisku z željo pridobiti nove informacije na kraju samem (Ogorelec, 2002). Tako na prijazen in predvsem privlačen način predstavljajo elemente narave s svojo vsebino in strukturo za različne ciljne skupine, med katerimi so velikokrat tudi šole (Makovec Haložan idr., 2011; Ogorelec, 2002).

1.2. Vodenje po učnih poteh za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja

Marentič Požarnik in sodelavki (2019) v enem izmed svojih del izpostavljajo sprehod v gozdu, ki ga kombiniramo z različnimi pobudami, opazovalnimi nalogami ali dejavnostmi. Torej ne gre zgolj za sprehod, temveč za dejavnost, ki pri otrocih prebudi miselni, čustveni in gibalni proces. Gre za pristop, pri katerem se udeleženci (otroci) potopijo v različne celovite izkušnje. Priporočljivo je, da sprehod postane prava odprava, kjer je priložnosti za odkrivanje novih stvari veliko, saj se otroci ne zadovoljijo z bežnim sprehodom, ampak si ob njem želijo še kaj podrobneje ogledati in raziskovati (Danks idr., 2007). Preveč hitenja od ene do druge točke lahko zatre otrokovo željo po opazovanju in odkrivanju nečesa novega, česa zanimivega. Z neprestanimi opozorili, hitenjem in hitrostjo vnašamo vanje notranji nemir in s tem izničimo vse blagodejne in pozitivne učinke narave (Györek, 2014; Štemberger, 2012).

Ogorelec (2004a) opozarja, da morajo biti v osnovi zagotovljene temeljne človekove potrebe, na podlagi katerih bodo vodniki bolje in učinkoviteje pritegnili pozornost svojih obiskovalcev. Če niso zadovoljene, obiskovalca – ali pa vsaj njegovo pozornost – verjetno zgubimo že na začetku poti (Ogorelec, 2004b). Prav tako se lahko zgodi, da udeleženčeva pričakovanja ali sam motiv za obisk poti niso jasna ali jih sploh ni. Pogosto to opazimo prav pri osnovnošolskih vodenjih, kjer je motiv jasen le za vodstvo šole in za učitelje. Osnovnošolci dojemajo obisk poti zgolj kot obveznost, ki jo je treba opraviti. Zato se pri njih le stežka doseže zanimanje za vsebino učne poti (Lesnik, 2006). Vseeno pa so tematske poti ali na splošno učne poti del interpretacije narave in vodenja po naravi z vnaprej določenim programom ter način pouka in vodenih dejavnosti, ki jih imajo otroci načeloma radi (Györek, 2014). Vendar se s strogo načrtovanimi aktivnostmi, vsaj v primeru vodenja mlajših otrok, kot pravi Györek (2013), ne izkažejo za pravilno pot. To ni otrokom lasten način razmišljanja in dojemanja dejstev, saj otroci ne morejo brez spontanih vložkov, fizične aktivnosti in ustvarjanja. Kljub temu imajo po mnenju Grilla (2011, v Skribe Dimec, 2015) prav vodene dejavnosti več pozitivnih učinkov na akademske dosežke učencev, saj se preko vodenja tudi izobražujejo. Pri udeležencih se namreč z ustvarjalnim sodelovanjem dogajanje ponotranji in vstopi v njihov

čustveni svet. Še več, pozitivno vpliva tudi na trajnejšo zapomnitev manj zanimivih ali manj privlačnih podatkov, ki jih pooseblja učna pot (Lesnik, 2006).

Prav tako moramo imeti v mislih, da otroci potrebujejo določen čas, da osmislijo in povežejo informacije, ki so zanje popolnoma nove, saj njihovi možgani ne zmorejo daljše osredotočenosti. Tudi Györek (2014) zagovarja, da je čas edino, kar otroci potrebujejo, da lahko različne pojave, ki se vršijo v naravnem okolju, nemoteno opazujejo in nato dojamajo. Dober pedagog oziroma vodnik v skupini mlajših otrok ne sme nastopati kot predavatelj in absoluten vseved. V nasprotnem primeru bo hitro opazil dolgčas in naveličanost na otroških obrazih. Zato se mora pri vodenju otrok spremeniti v iskalca znanja, podatkov, dejstev in ne v osebo, ki vse ve. Priporočljivo je, da se v takšnem primeru vodnik prepusti gozdu kot takemu, energiji otrok in njihovim idejam. Prevzame naj vlogo usmerjevalca, ki bo otrokom omogočil lastno raziskovanje in odkrivanje novega (Györek, 2013). Vodnik naj tako pripravi potek vodenja glede na želje in potrebe skupine. Glede na skupino mora predvideti tudi dinamiko vodenja ter količino in strokovnost razlage podrediti njihovemu dojemu in sposobnostim. Že ob samem prihodu bo po dolgi vožnji morda otroke potrebno malo razgibati in nato spet umiriti s kakšno miselno igro, na katero lahko navežemo različne vsebine obravnavane učne poti ali tematike (Kristanc, 2003). Predvsem pa mora vodnik ohraniti stik z vsakodnevnim življenjem tako, da nove informacije posreduje tako, da jih obiskovalci primerjajo s tem, kar že poznajo. Tako kot vodnik pa morajo tudi informativne table spodbujati samostojno opazovanje, zato morajo vsebovati navodila, kot so »Poiščite ...«, »Ali najdete ...« ali »Prisluhnite ...« (Ogorelec, 2004b). Dejavnosti, ki jih otroci izvajajo v gozdu, ne smejo biti ujele v časovni okvir in sistem odvisnosti, točnosti, opravljenih ali neopravljenih nalog (Györek, 2014). Po mnenju Lesnika (2006) je takšno vodenje najzahtevnejše, a obenem najbolj učinkovito. Predvsem je pri vodenju potrebno upoštevati in smiselno vključiti raziskovalni duh otrok.

1.3 Sodobne tematske poti in informacijsko komunikacijska tehnologija

Sodobne tematske poti ne zagotavljajo samo nabora novih informacij, ampak jih vodi načelo vključevanja obiskovalcev v interaktivne procese spoznavanja in izkustva narave. Bistvena značilnost tovrstnih poti je tudi njihova zaporednost in strukturiran niz interpretativnih materialov, ki so skrbno načrtovani in temeljijo na razumljivi količini predstavljenih interpretacij. Te so podane preko različnih medijev – panoji, vodniki, interpretatorji, filmi, hologramske predstavitve ipd. (Prah, 2019).

Bilić in Colnar (2011) domnevata, da lahko sodobna tehnologija vpliva tudi na načine učenja in značilnosti pridobivanja znanja, saj lahko v praksi opazimo vse večjo potrebo po pozitivni učenja z učinkovito rabo tehnologije. Zatorej ni presenetljivo, da je v praksi moč zaznati vse večji porast novih raziskav o mobilnem učenju. Tovrstno učenje zasledimo že v raznih muzejih ali parkih, kjer učenje v naravi poteka podkrepljeno z dejavnostmi, ki temeljijo na uporabi naprav informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT). Pri učencih so te zelo priljubljene, saj v njih prebudijo večjo motivacijo za učenje ter naredijo pouk bolj všečen in razgiban. Gre torej za izkustveno učenje, prežeto z uporabo tehnoloških naprav. Pogosto gre za majhne in brezžične naprave, ki s svojo vsestranskostjo in dostopanjem do različnih virov, besedil, slik in animacij povezujejo naravno okolje oziroma resnični svet z digitalnim svetom (Chu, 2014).

Tudi Moravec in Prosen (2015) opažata, da so danes plakate večinoma zamenjale računalniške predstavitve in drugi vizualizacijski e-gradniki, ki pri samem pouku učencem omogočajo nazornejšo predstavitev nekaterih pojmov, pojavov, zakonitosti in procesov ter posledično prispevajo k njihovemu kakovostnejšemu razumevanju in k boljšemu znanju. Vključevanje sodobne tehnologije v izkustven pouk v naravi pa vseeno ni mačji kašelj, saj gre

za kompleksnejše učenje, ki združuje resnični in digitalni svet. Učenci morajo biti v naravnem okolju pozorni na naravne značilnosti in obenem rokovati z digitalnimi vsebinami na mobilnih napravah, kar od njih zahteva še večjo zbranost na kognitivni ravni (Chu, 2014).

Sodobna tehnologija, vključena v izkustveno učenje, nudi prilagodljive, sodobne in odprte možnosti za učenje, ki so učencem dostopne vsak trenutek ne glede na kraj in čas ali njihove potrebe. Zaradi omenjenega Bilić in Colnar (2011) govorita o virtualizaciji prostora in o decentralizaciji učenja, ki ni več vezano na šolo kot izobraževalno ustanovo. Ta trend spodbuja neformalne oblike izobraževanja, formalni izobraževalni sistem pa sili, da se prilagaja spremembam, ki jih je prinesel tehnološki napredek. Kljub temu Prah (2019) opozarja, da vsaki tematski poti glavni prepoznavni pečat še vseeno v prvi vrsti daje dobro izurjen interpretativni vodnik.

1.4 Tematska učna pot

Tematske poti so označene ali neoznačene poti, ki svojim obiskovalcem ponujajo doživetje izbrane tematike (Prah, 2019). Prve tematske poti so v zahodni Evropi začele nastajati v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. V Sloveniji jih imamo do sedaj okoli 700. Del akcije Turistične zveze Slovenije so postale ob mednarodnem letu gozdov, leta 2011, na pobudo Jožeta Praha, predsednika komisije za evropske pešpoti v Sloveniji in predsednika sveta za razvoj turizma Turistični zvezi Slovenije (Čurila, 2022).

Kot navajata Golob in Novak (2012), smo temu zgledu v Sloveniji začeli slediti sorazmerno hitro. Tematske poti predstavljajo pomembno obliko izobraževalne rekreacije s širokim naborom najrazličnejših vsebin, saj poznamo kulturne, literarne, etnološke, arheološke, zgodovinske, naravoslovne in druge učne poti. Lahko rečemo, da imajo informacijski, izobraževalni in rekreacijski namen ter po mnenju Praha (2019) združujejo varovanje in ohranjanje naravne in kulturne dediščine. V nadaljevanju Prah (prav tam) opisuje, da imajo tematske poti posebno vrednost še zlasti na področju šolstva, medgeneracijskega in vseživljenjskega učenja.

Nove tematske poti načrtujejo številna društva, občine, strokovne ustanove in posamezniki. Zato se velikokrat zgodi, da se pri oblikovanju marsikje odmikajo od klasičnih (učnih, naravoslovnih, gozdnih, tematskih) poti v smer doživljajskih poti, ki obiskovalcem poleg racionalnih razlag in možnosti vizualnega opazovanja nudijo tudi druge aktivnosti (Ogorelec, 2002; Golob in Novak, 2012). Prah (2019) jih opisuje kot izjemno izobraževalne, takšne, ki poleg poučnega momenta poudarjajo tudi tržni segment, povezan z naravo in doživljajskim turizmom. Z vsako novo pridobljeno informacijo, ki jo »začaramo« v zgodbo tako, da jo oplemenitimo z osebami ali čustveno obarvanimi slikami, omogočimo, da možgani na takšno sporočilo bodisi ustno ali pisno odreagirajo z večjo koncentracijo in pozornostjo, predvsem pa se informacija močneje vtisne v spomin. Sporočilo je tako bolj pristno in se ga bolje spominjamo (Tegethoff, 2013).

To so poti, na katerih se učenci vživijo v okolje ter so skrbno in tematsko pripravljene. Naloge so oblikovane na prav poseben način, na primer v obliki škratovih sporočil ali na način, da se udeleženci (otroci/učenci) vživijo v določena bitja (npr. polžka ali polha). Naloge, ki jih rešujejo na poti, so lahko zapisane na karticah na posameznih postajah ali pa jih dobijo na začetku na primer v knjižici. Če se poslužujemo takšnega pristopa, moramo upoštevati tudi določene zahteve. Navodila so torej zapisana tako, kot da bi jih zapisal škrat, ne smejo vsebovati le strogih navodil in suhoparnih dejstev (Krapše, 1992). Projekt Zgodnega uvajanja naravoslovja v okviru mednarodnega projekta TEMPUS (prav tam) je že pred 30 leti priporočal, da se takšne dejavnosti, s katerimi učenci neposredno odkrivajo naravo, organizirajo za vse starostne skupine v osnovni šoli.

1.5 Tematska učna pot Polhov doživljajski park

V osrednjem delu Polhovega Gradca, v Polhograjski graščini in ob obrobju Polhograjske gore, se nahaja tako imenovani Polhov doživljajski park, pravljичno-doživljajska oziroma tematska učna pot, primerna za predšolske otroke in učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, pa tudi za odrasle. Pot je lahko dostopna in krožna, prične se v hišici v grajskem parku in se pri Polhograjski graščini tudi konča. Ob pričetku poti in nakupu vstopnice prejmejo otroci Polhovo knjižico. Ob poti in na posameznih točkah rešujejo naloge v njej, spremljajo zemljevid in vanj lepijo nalepke ter zbirajo žige (Čurila, 2022; Kim, 2019, 2020, 2021, 2022).

Gre za kompleksen turistični produkt Javnega zavoda Polhograjska graščina in Zavoda Škratelj, ki je luč sveta zagledal leta 2018. Otroke in odrasle z vsemi svojimi elementi popelje skozi preplet pravljичnega in resničnega sveta, jim predstavi lastnosti izbranih živali in rastlin ter jih na nevsiljiv način uči o bogati kulturni in naravni dediščini ter zgodovini Polhovega Gradca. Sestavljajo ga naslednji elementi (Kim, 2019): slikanica Polh rogovilež avtorja Uroša Grilca in ilustratorke Maše Kozjek; glasbena pravljica ob slikanici Polh rogovilež v izvedbi glasbenikov Sama Kutina in Ane Kravanja ter pripovedovalke Nine Peče Grilc; Polhova knjižica kot didaktično-pedagoško pomagalo na poti avtorice Nine Peče Grilc in 10 izvernih umetniških lesenih skulptur gozdnih živali, ki jih je izdelal Matic Zakrajšek s svojo ekipo.

Po poti Polhovega doživljajskega parka se sprehajalec ustavi ob 11 postajah. Pot je krožna in dolga približno 1,5 km. Ob sproščenem sprehodu jo večina obiskovalcev prehodi v 2 urah.

Preglednica 1

Opis zaporednih postaj učne poti v Polhovem doživljajskem parku z vsebino in spretnostmi, ki jih razvijajo učenci

Postaja	Vsebina	Spretnosti, ki jih razvijajo učenci
1. Polhograjska graščina	Življenje grofovske družine Ursini-Bagaj	Opazovanje in zbrano poslušanje
2. Hiša medu	Čebelarstvo, čebele in njihove naloge	Opazovanje
3. Kraljeva roža	Življenje grofa Riharda Ursinija- Blagaj, Blagajev volčin, spomenik postavljen v čast saškemu kralju Frideriku Avgustu II	Fina in groba motorika
4. Polh	Legenda o imenu kraja, polh in njegove značilnosti ter življenjsko okolje	Natančno opazovanje
5. Živalska pošta	Poštna prevozna sredstva in potovanje pošte nekoč	Fina motorika ob Morsejevi abecedi
6. Veverica	Veverica, njene značilnosti ter življenjsko okolje	Natančno opazovanje, plezanje
7. Kuna	Kuna, njene značilnosti ter življenjsko okolje	Natančno opazovanje
8. Jazbina	Brlogarji in njihove značilnosti ter življenjsko okolje	Natančno opazovanje, skok v daljino, plezanje, zadevanje tarče
9. Ptičkolandija	Ptice selivke in stalnice	Natančno opazovanje
10. Vodno zajetje	Pomen vode za življenje nekoč in danes	Zbrano poslušanje in opazovanje
11. Grajski park	Stoletna lipa	Orientacija na zemljevidu in v okolju

Vsaka pot v sebi skriva nekaj posebnega, neko sporočilo, ima informacijski, izobraževalni in rekreacijski namen (Prah, 2019), kar velja tudi za Polhov doživljajski park.

2. Raziskava o vzgojno-izobraževalnih ciljih učne poti Polhov doživljajski park

2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Z raziskavo smo želeli tudi na kvantitativen način dokazati, da učne poti lahko uresničujejo veliko ciljev, ki so zabeleženi v učnih načrtih različnih šolskih predmetov. Ti dokazi naj bi dodatno spodbudili pedagoške delavce k razmisleku o pogostejšem vključevanju učnih poti v redni pouk osnovnošolskega izobraževanja.

Oblikovali smo naslednji raziskovalni vprašanja:

RV1: Koliko ciljev (kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih), zapisanih v učnih načrtih različnih predmetov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja, vsebuje učna pot Polhov doživljajski park?

RV2: Pri katerih šolskih predmetih je v učnih načrtih največ ciljev, ki jih lahko učenci dosegajo ob obisku tematske učne poti Polhov doživljajski park?

2.2 Metoda, raziskovalni pristop in opis instrumentov

Raziskovalni pristop temelji na kvantitativnem in kvalitativnem raziskovanju. Uporabljena je deskriptivna metoda. Z analizo dokumentov (učnih načrtov) smo ugotavljali, koliko kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih učnih ciljev vsebuje učna pot Polhov doživljajski park pri posameznih šolskih predmetih. Podrobni rezultati raziskave so predstavljeni v magistrskem delu Monike Čurila (2022), kjer je v prilogi dodana tudi obširna tabela (obsega 6 strani) z navedbo posameznih ciljev.

2.3 Vzorec

Analizirali smo 6 učnih načrtov šolskih predmetov, ki veljajo v 2. razredu osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. To so učni načrti za spoznavanje okolja, slovenščino, matematiko, šport, glasbeno umetnost in likovno umetnost.

2.4 Opis zbiranja podatkov

Iz učnih načrtov smo prepisali tiste cilje, ki omogočajo realizacijo ob obisku učne poti Polhov doživljajski park. Zbrane cilje smo kategorizirali glede na vrsto (kognitivni, socialni, čustveni, gibalni). Na kriterij, po katerem smo uvrstili posamezne cilje glede na vrsto, so vplivali njihovi glagoli. Pri kognitivnih ciljih prevladujejo glagoli kot so: poznajo, spoznajo, znajo, znajo opisati, vedo. Med socialnimi cilji prevladujejo glagoli: krepijo, razvijajo, oblikujejo. Prevladujoči glagoli emocionalnih ciljev so: izražajo, doživljajo, razvijajo, ohranjajo. Glagoli gibalnih ciljev pa so: izboljšujejo, izvajajo, krepijo. Rezultate smo predstavili grafično in tabelarično.

3. Rezultati z diskusijo

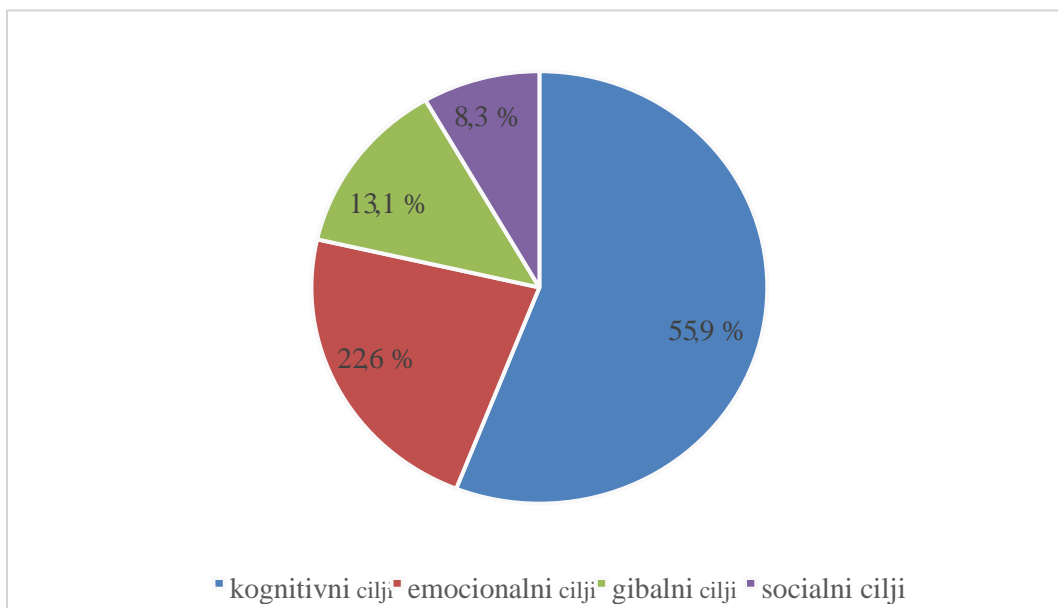
Z rezultati izpisanih učnih ciljev iz učnih načrtov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole, ki jih vsebuje tematska učna pot Polhov doživljajski park, smo odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje: Koliko ciljev (kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih), zapisanih v učnih načrtih različnih predmetov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja, vsebuje učna pot Polhov doživljajski park?

Tematska učna pot vsebuje kar 84 ciljev, ki se navezujejo na cilje, zapisane v 6 učnih načrtih za vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja in jih kot učitelji lahko realiziramo. Največ je kognitivnih ciljev (55,9 %), ki predstavljajo več kot polovico vseh ciljev, ki jih vsebuje tematska učna pot Polhov doživljajski park (slika 1). Sledijo emocionalni cilji (22,6 %), nekoliko manj je gibalnih ciljev (13,1 %), najmanj pa je socialnih ciljev (8,3 %).

Izpostaviti je potrebno problem, na katerega smo naleteli ob uvrščanju ciljev. Kriterij za uvrščanje posameznega cilja v ustrezno skupino so bili glagoli, saj nakazujejo tudi način preverjanja ciljev. Ob tem moramo poudariti, da so meje med kognitivnimi in socialno-emocionalnimi cilji v določenih primerih zabrisane ter jih je težko razločevati, zaznati in opredeljevati. Nekateri socialno-emocionalni cilji so lahko v določenih primerih hkrati razumljeni tudi kot kognitivni cilji, zlasti pri predmetu glasbene vzgoje. Primer vsebine ciljev pri predmetu spoznavanja okolja »poznajo pomen pravil družbenega življenja« in »vedo, zakaj potrebujemo pravila« kaže, kako težavno je lahko uvrščanje ciljev v določeno skupino. Oba navedena cilja bi lahko glede na vsebino sodila med socialne cilje, vendar glagol nakazuje kognitivno področje, zato smo jih šteli kot kognitivna cilja. Prav tako lahko cilj »znajo opisati, kako sami in drugi vplivajo na naravo« sodi tako med kognitivne kot socialne cilje. Tudi cilji »poznajo pomen dediščine« in »spoznajo vidike življenja ljudi v preteklosti« ter »znajo opisati in razlikovati značilna okolja v Sloveniji ter živali in rastline v njih (park, travnik, gozd, sadovnjak, polje idr.)« so lahko prepoznani bodisi kot kognitivni ali kot emocionalni cilji.

Slika 1

Delež učnih ciljev tematske učne poti Polhov doživljajski park



V tabeli 1 je naštetih nekaj izbranih kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih ciljev, ki jih vsebuje tematska pot Polhov doživljajski park, po posameznih predmetnih področjih. V 6-stranski prilogi magistrskega dela (Čurila, 2022) so navedeni vsi cilji, ki jih je možno uresničiti na tej poti.

Preglednica 2

Primeri učnih ciljev, ki jih lahko uresničimo na tematski učni poti Polhov doživljajski park, po predmetih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja

	Predmet	Primeri učnih ciljev na poti Polhov doživljajski park	Št. ciljev	Sk.
KOGNITIVNI CILJI	SLO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razlagajo dane besede oz. besedne zveze; ▪ ob besedilih spoznavajo in opazujejo razlike med svetom, v katerem živijo, in domišljjskim svetom v umetnostnem besedilu; ▪ ... 	9	47
	SPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spoznajo vidike življenja ljudi v preteklosti in danes; ▪ prepoznajo, poimenujejo in primerjajo različna živa bitja in okolja; ▪ ... 	24	
	MAT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ primerjajo količine za dolžino (najkrajši, najdaljši); ▪ ocenijo, primerjajo in merijo dolžino z nestandardnimi enotami; ▪ ... 	7	
	GUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ z zvoki posnemajo stvari, živali, jezike oz. dogajanja v svojem ožjem in širšem okolju ter v naravi; ▪ ... 	6	
	ŠPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ upoštevajo osnovna načela varnosti na pohodu. 	1	
SOCIALNI CILJI	SPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oblikujejo pozitivne vedenjske vzorce (strpno in prijateljsko vedenje v skupini, odgovoren odnos do narave in okolja); ▪ krepijo pozitiven odnos do narave in dvig ekološke zavesti. 	2	7
	ŠPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ krepijo komunikacijo med učiteljem/vodnikom in učenci, med učenci samimi; ▪ oblikujejo pozitivne vedenjske vzorce (spodbujanje medsebojnega sodelovanja, strpnosti in sprejemanja drugačnosti...). 	2	
	LUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ob likovnem izražanju razvijajo socialne, emocionalne in estetske osebne kvalitete; ▪ ... 	2	
	GUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v skupini in samostojno sproščeno in doživeto pojejo otroške, ljudske in umetne pesmi. 	1	
EMOCIONALNI CILJI	SLO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ki se jim vzbudijo pri poslušanju/branju; ▪ ... 	2	19
	SPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ doživljajo in spoznajo pomen znanja za kakovost življenja, za lasten in družbeni razvoj; ▪ ... 	2	
	ŠPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razvijajo zadovoljstvo ob gibanju, premagovanju naporov in doseganju osebnih ciljev; ▪ ... 	4	
	GUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razvijajo čustveno inteligentnost kot temeljni pogoj za učenje in čustveno-socialno zrelost; ▪ ... 	7	
	MAT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razvijajo zaupanje v lastne (matematične) sposobnosti, odgovornost in pozitiven odnos do dela in matematike. 	1	
	LUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ razvijajo občutljivost do likovne kulturne dediščine in kulturne različnosti; ▪ ... 	3	

GIBALNI CILJI	ŠPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sproščeno izvajajo naravne oblike gibanja (različne oblike hoje, teki, elementarni meti, skoki, plezanje); ▪ krepijo ročne spretnosti (fina/groba motorika); ▪ ... 	9	11
	LUM	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ob uporabi različnih materialov, orodij in tehnologij razvijajo motorične spretnosti in občutljivost; ▪ ... 	2	

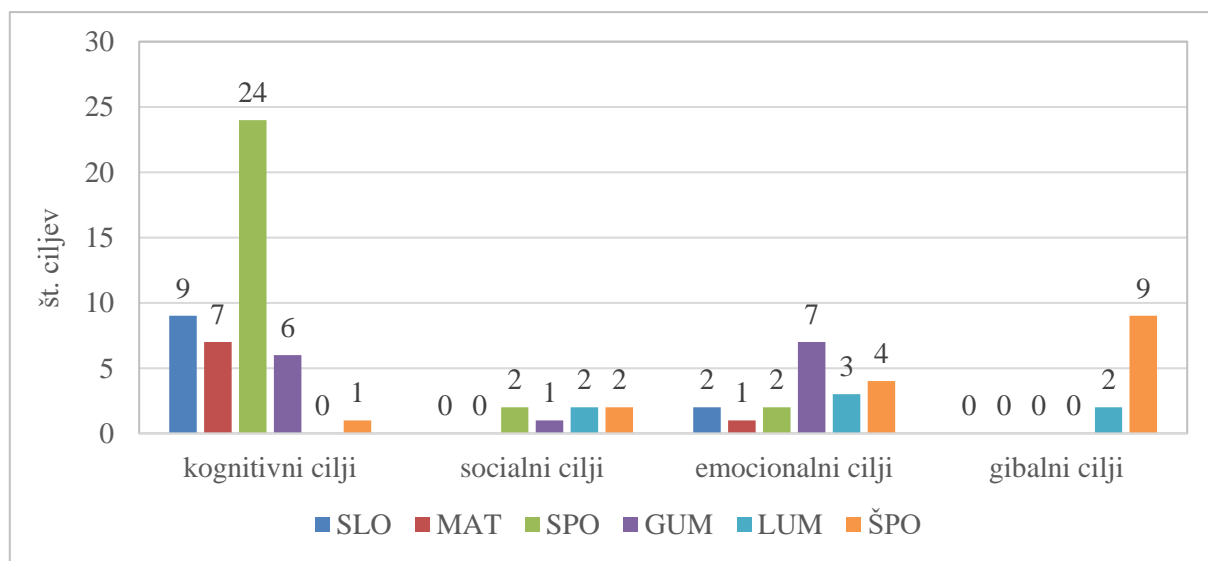
Vir: Učni načrti posameznih predmetov.

V nadaljevanju nas je zanimalo, pri katerih šolskih predmetih je največ ciljev, ki jih lahko učenci dosežajo ob obisku tematske učne poti Polhov doživljajski park. Po pričakovanjih je bilo največ ciljev (28, kar predstavlja tretjino vseh ciljev, ki jih je možno doseči na tej poti) s področja spoznavanja okolja, sledi šport s 16 cilji (približno petina vseh ciljev), nato glasbena umetnost s 14 cilji (16,7 % vseh ciljev), slovenščina z 11 cilji (13,1 % vseh ciljev), matematika z 8 cilji (9,5 % vseh ciljev) in nazadnje likovna umetnost s 7 cilji (8,3 % vseh ciljev). Tem ciljem bi lahko prišteli še cilje angleškega jezika, ki pa v raziskavo niso bili vključeni.

Število ciljev nikakor ni nujno povezano s časom, ki ga učenci namenijo realizaciji posameznega učnega cilja. Posamezni cilji so lahko namreč časovno zajetnejši ali vsebinsko zahtevnejši od drugih, zato je število ciljev le eden izmed pokazateljev, kako je naravnan slovenski učni načrt.

Slika 2

Število učnih ciljev po šolskih predmetih



Največ kognitivnih ciljev zastopa predmet spoznavanje okolja (24), sledi slovenščina (9 kognitivnih ciljev), nekoliko manjši delež kognitivnih ciljev predstavljajo cilji iz matematike (7 jih je). Za predmet glasbene vzgoje lahko na učni poti uresničimo 6 kognitivnih ciljev, najmanjši delež kognitivnih ciljev pa predstavlja predmet športne vzgoje (1 cilj). Druga skupina najpogosteje zastopanih ciljev na tematski učni poti Polhov doživljajski park so emocionalni cilji. Največ teh ciljev lahko na tematski učni poti uresničimo iz učnega načrta za glasbo (7 ciljev). Nekoliko manjši delež emocionalnih ciljev na tematski učni poti predstavljajo cilji, ki se navezujejo na športno vzgojo (4 cilji). Učna načrta za spoznavanje okolja in za likovno vzgojo vsebujeta po dva emocionalna cilja, ki jih lahko uresničimo na učni poti. Predmet matematika vsebuje en emocionalni cilj z učne poti Polhov doživljajski park. Največ gibalnih

ciljev, ki jih vsebuje tematska učna pot Polhov doživljajski park, se po pričakovanjih navezuje na osnovnošolski predmet šport, ki vsebuje kar 9 ciljev. Preostala 2 cilja gibalnih ciljev predstavlja likovna umetnost. Enak delež socialnih ciljev, ki jih lahko realiziramo na poti, predstavljajo cilji pri predmetih spoznavanje okolja, likovna vzgoja ter športna vzgoja (po 2 cilja). Najmanj tovrstnih ciljev se navezuje na predmet glasbena vzgoja (1 cilj).

S podatki, ki smo jih pridobili s pregledom učnih načrtov za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovnošolskega izobraževanja, pedagoško-didaktične knjižice Polhov doživljajski park in tematske učne poti Polhov doživljajski park, smo ugotovili močno prevlado kognitivnih učnih ciljev, ki jih je 55,9 % od 84 prešteti ciljev. Precej manj je zaznanih gibalnih ciljev (13,1 %), saj je aktivno gibalno usmerjena in zasnovana zgolj ena postaja Polhovega doživljajskega parka (postaja Jazbina). Tu lepo vidimo, da število ciljev ni povsem merodajen pokazatelj dejanskega stanja, saj se otroci ves čas, ki ga preživijo na učni poti, gibajo (hodijo) od postaje do postaje, kar pa iz štetja učnih ciljev ni razvidno. Zelo pomembno je, koliko časa učenci uresničujejo določen cilj, kako aktivni so pri tem, kako so notranje motivirani za posamezno dejavnost vpeti itd. Druga najbolj zastopana skupina ciljev na učni poti (po številu ciljev) so emocionalni cilji (22,6 %), najmanj pa je socialnih ciljev (8,3 %). Socialne in emocionalne cilje je mogoče obravnavati skupaj kot socialno-emocionalne, saj se tudi socialno-čustveni razvoj otrokove osebnosti obravnava in razvija kot celota že od rojstva dalje. Nasploh otrokovega kognitivnega, motoričnega, senzoričnega, čutno-gibalnega, psiho-socialnega, emocionalnega, komunikacijskega, spoznavnega in osebnostnega področja ni mogoče obravnavati posamično, saj je vsako izmed njih močno prepleteno z ostalimi in so med seboj soodvisna (Györek, 2014).

Ob pregledu učnih načrtov prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja smo ugotovili, da se v vseh učnih načrtih pri vseh predmetih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja pojavlja socialno-emocionalni cilj, ki spodbuja medsebojno sodelovanje, spoštovanje in strpnost.

Čeprav smo ugotovili največ ciljev na kognitivnem področju, tematska učna pot spodbuja in vsebuje tudi naravne oblike gibanja, kot so meti, skoki, plezanje, hoja in tek, ki pri učencih spodbujajo doseganje ciljev športne vzgoje in veččutno doživljanje okolja v njegovi celovitosti. Različne gibalne izkušnje povečujejo gibalne sposobnosti, te pa omogočajo napredovanje na kognitivnem področju otrokove osebnosti (Brodar idr., 2016). Podobno kot je za napredek na gibalnem področju nujno redno ponavljanje aktivnosti, je tudi za doseg in ponotranjenost socialno-emocionalnih ciljev pri učencih potreben večkratni obisk učne poti in večkratna ponovitev dejavnosti ob hoji v daljšem časovnem obdobju in v različnih okoliščinah (različno vreme, letni čas idr.), saj noben obisk ali izvedba učne poti ni enaka prejšnji.

4. Zaključek

Na učnih poteh v naravi lahko uresničimo zajeten del učnih ciljev, ki so opredeljeni v učnih načrtih različnih šolskih predmetov. Poleg spoznavnih (kognitivnih) ciljev, ki količinsko prevladujejo v slovenskih učnih načrtih, se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju uresničujejo tudi različne skupine drugih ciljev, tako socialnih, moralno-etičnih, čustvenih (afektivnih), motivacijskih, telesno gibalnih (psihomotoričnih) in morda še katerih, ki se spontano prepletajo in so v različnih virih in literaturi različno poimenovani. V praksi se vsa področja različnih vrst ciljev med seboj tesno povezujejo in eno od drugega niso nikoli povsem izolirana. Slednje smo zaznali tudi na tematski učni poti Polhov doživljajski park, saj vsebuje preplet kognitivnih, socialnih, emocionalnih in gibalnih ciljev, ki so tesno povezani med seboj preko vsebin in dejavnosti, ki so ponujene. Te se opirajo na vse osnovnošolske predmete, kar

nudi izvrstno medpredmetno povezovanje in uresničevanje ciljev, zapisanih v učnih načrtih vseh predmetov prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Ugotovljeno je, da učenci dosegajo boljše kognitivne rezultate pri učenju na prostem v primerjavi z učenjem v učilnici (Cachelin idr., 2009). O pozitivnih kognitivnih in afektivnih vidikih, ki jih učenci usvajajo tekom izobraževanja na prostem, že pred več kot dvajsetimi leti poroča tudi Nundy (1999). Vplivi različnih vidikov se prepletajo in predstavljajo most do višjih ravni učenja. Tudi telesna aktivnost ima v procesu učenja zelo pomembno vlogo, saj imajo učenci večjo potrebo po gibanju prav v procesu učenja (Peternelj, 2007, v Brodar idr., 2016). Različne gibalne izkušnje povečujejo gibalne sposobnosti, te pa omogočajo napredovanje na kognitivnem, socialnem in čustvenem področju otrokove osebnosti (Brodar idr., 2016). Ob gibanju so možgani bolj budni in pripravljeni za učenje (Rajović, 2012).

Tematske učne poti tako temeljijo na pridobivanju novega znanja, spodbujajo gibalno dejavnost, saj vsebujejo in razvijajo naravne oblike gibanja, predvsem pa nudijo možnost uživanja in doživljanja narave kot take. Štetje ciljev, ki jih učenci lahko uresničijo na neki učni poti, je le eden izmed poskusov, da bi pokazali, kakšno bogastvo se tudi z vidika kurikuluma skriva v učenju v naravi. Število ciljev je lahko povsem nepomembno v primerjavi s časom, ki ga učenci namenijo realizaciji posameznega učnega cilja. Ciljev za določeno področje je lahko malo, a so časovno zajetnejši ali vsebinsko zahtevnejši od drugih ciljev, ki jih uspemo realizirati relativno hitro. Ta tema ponuja odprte možnosti za nadaljnje raziskovanje na področju oblikovanja ustreznih zapisov ciljev, pri čemer bi moralo biti izhodišče enakovredno zajemanje različnih področij razvoja otrok in po fazi realizacije pouka tudi iskanja učinkov različnih skupin ciljev. Obstaja namreč vrsta težav pri načinu opredeljevanja in uvrščanja ciljev v posamezne kategorije, saj lahko isti zapis učnega cilja gledamo skozi različne vidike. Vpogled v učne cilje, kot ga je ponudila naša raziskava, je eden izmed pokazateljev, kako (kognitivno) je naravnani slovenski učni načrt.

Zaradi številnih koristi, ki jih za otrokov razvoj nudi pouk na prostem, si želimo spodbuditi pedagoške delavce, da bi čim pogosteje vključevali v redni pouk izobraževanja tudi najrazličnejše učne poti. Doživljajska vrednost pouka, ki poteka ob gibanju v naravnem okolju, lahko pomembno prispeva k večji kakovosti učenja.

5. Viri in literatura

- Andić, D. (ur.). (2022). *Istraživačke aktivnosti u nastavi prirode i društva*. Rijeka, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:499101>
- Bilić, V. in Colnar, N. (2011). Učenje prek spleta. *Sodobna pedagogika*, 62/128(2), 200–219.
- Brodar, Š., Klemenc, A., Smrekar, B. in Laco, J. (2016). Z gibanjem do drugačnega pouka. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 14(1), 49–68. https://solazaravnatelj.si/ISSN/1581-8225/2016_1.pdf
- Cachelin, A., Paisley, K. in Blanchard, A. (2009). Using the significant life experience framework to inform program evaluation: The nature conservancy's wings & water wetlands education program. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 2–14.
- Chu, H. C. (2014). Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load – A Format Assessment Perspective. *Educational Teaching & Society*, 17(1), 332–344.
- Čurila, M. (2022). *Tematska učna pot Polhov doživljajski park za učence drugega razreda osnovne šole*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7319>

- Danks, F., Schofield, J., Petrović Jesenovec, B. in Šulc, K. (2007). *Igrišča narave: igre, ročne spretnosti in dejavnosti, ki bodo otroke zvale ven*. Radovljica, Didakta.
- Gersmehl, P. (2005). *Teaching Geography*. London, The Guilford Press.
- Golob, N. (2008). Naravoslovne dejavnosti otrok v prostem času: vir izkustvenega učenja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(3/4), 23–32.
- Golob, U. in Novak, F. (2012). *Poti za vse dni: družinski pohodniški vodnik*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Györek, N. (2013). Gozdna pedagogika v Sloveniji – priložnost za povezovanje in nova znanja. *Gorski vestnik*, 71(4), 225–234.
- Györek, N. (2014). *Otroci potrebujemo gozd: gozdna popotnica*. Kamnik, Vrtec Antona Medveda, Inštitut za gozdno pedagogiko.
- Kirn, A. (2019). *Letno poročilo Javnega zavoda Polhograjska graščina za poslovno leto 2018*. <http://www.gradpolhovgradec.si/foto/id1088/Letno%20poro%C4%8Dilo%202018.pdf>
- Kirn, A. (2020). *Letno poročilo Javnega zavoda Polhograjska graščina za poslovno leto 2019*. http://www.gradpolhovgradec.si/foto/id1088/PORO%C4%8CULO%202019_kon%C4%8Dna%20verzija.pdf
- Kirn, A. (2021). *Letno poročilo Javnega zavoda Polhograjska graščina za poslovno leto 2020*. <http://www.gradpolhovgradec.si/foto/id1088/PORO%C4%8CULO%202020.pdf>
- Kirn, A. (2022). *Letno poročilo Javnega zavoda Polhograjska graščina za poslovno leto 2021*. <http://www.gradpolhovgradec.si/foto/id1088/PORO%C4%8CULO%202021.pdf>
- Kos, M. (2010). Outdoor Play and Learning in Early Childhood. *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education*, 108–111. Ljubljana, Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Krapše, T. (1992). *Razvoj začetnega naravoslovja. Kaj smo slišali in brali*. Tempusova projektna skupina. Nova Gorica, Educa.
- Kristanc, J. (2003). *Možnost trženja učnih poti in doživljajsko vodenje*. Strunjan, 28.–29. november 2003. http://www.interpretacija.si/knjiznica/trzenje_ucnih_poti.pdf
- Lesnik, A. (2006). *Doživljajski vidik vodenja obiskovalcev gozdnih učnih, turističnih in drugih tematskih poti*. Doživeti in spoznati gozd, Bistra pri Vrhniku, 9. november 2006. <http://www.interpretacija.si/arhiv/lesnik.pdf>
- Makovec Haložan, M., Bedrač, R., Čeh, D., Sekirnik, J., Lenarčič, M., Prah, J., Tomše, T., Vidovič, U., Puklavec, M., Pak, M., Pompe Sterle, L. (2011). *Priporočila za postavitev signalizacije za pohodne poti in poti nordijske hoje. Študija o označevanju in vzdrževanju tematskih pohodnih poti*. Ljubljana: Služba vlade RS za lokalno samoupravo in regionalno politiko. http://www.zgs.si/fileadmin/zgs/main/img/CE/Javnost/GUP/Studija_o_tematskih_poteh/Priporocila_signalizacije_poh_poti.pdf
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dnevi dejavnosti*. (1998). Smernice in priporočila. Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf
- Moravec, B. in Prosen, K. (2015). Naravoslovje: Od table k tablici – dobro premišljen in načrtovan korak. V A. Sambolič Beganović in A. Čuk (ur.), *Kaj nam prinaša e-Šolska torba*. Zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba, 104–113. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Nundy, S. (1999). The fieldwork effect: the role and impact of fieldwork in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Research*, 8(2), 190–198.

- Ogorelec, B. (2002). *Naravni parki – informiranje, interpretacija, izobraževanje*. V Okrogla miza: Pomen učnih poti za vrednotenje in varovanje naravne in kulturne dediščine v parkih in zavarovanih območjih, Matavun, 26. november 2002. http://www.interpretacija.si/knjiznica/naravni_parki_informiranje.pdf
- Ogorelec, B. (2004a). *Interpretacija narave – od doživljanja do doživetja*. Tematske poti na Krasu, delavnica, Dutovlje, 23. oktober 2004. http://www.interpretacija.si/arhiv/tematske_poti_kras.pdf
- Ogorelec, B. (2004b). *Naravoslovne/učne poti*. Po poteh dediščine od Idrije do Kolpe, predavanja načrtovalcem in izvajalcem turističnega razvoja, Ribnica, 30. november 2004. http://www.interpretacija.si/knjiznica/naravoslovne_ucne_poti.pdf
- Ogorelec, B. (2004c). *Zakaj zavarovana območja potrebujejo interpretativne poti?* Turistične gozdne poti in varstvo narave, Radovna, 22. september 2004. http://interpretacija.si/arhiv/pomen_ucnih_poti.pdf
- Prah, J. (2019). Naj tematska pot 2018. *Gozdarski vestnik: Slovenska strokovna revija za gozdarstvo*, 77(2), 95–99.
- Rajović, R. (2012). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Skribe Dimec, D. (2015). Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi? *Vzgoja*, 17(67), 21–23. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOCM5WEOSQ5/a9c261a9-80b2-4dcc-8ef2-33a7c1744d82/PDF>
- Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk*, 14(1/2), 84–90.
- Tegetthoff, F. (2013). *Koncept občine Piran. Storytelling za regijo*. https://www.portoroz.si/si/files/default/novice/2016/Koncept_Portoroz-dr.pdf
- Turk, N. (2014). Gozdna pedagogika. *Vzgoja*, 16(61), 48–49. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Y77CJQ5S/62c6adfb-fbc54d84-bf55-7363d8a68a14/PDF>
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. (2018). Ljubljana, Ministrstvo za šolo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni_nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

6. Zahvala

This work is supported by University of Rijeka with the project no.uniri-pr-drustv-19-19 "Connectedness with Nature, The Organization of Early School-Aged Students' Free Time and Digital Technologies".

Kratka predstavitev avtoric

Monika Čurila je magistrica profesorica poučevanja na razredni stopnji. Zaposlena je na osnovni šoli Dobrova kot druga učiteljica in učiteljica podaljšanega bivanja. Zanima jo učenje in poučevanje v najširšem smislu, še posebej pa v naravnem okolju.

Dr. Irena Hergan poučuje geografijo in didaktiko družboslovja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je avtorica učbenikov, delovnih zvezkov in priročnikov za spoznavanje okolja.

Skrivnostni gozd učenja

The Secret Forest of Learning

Damjana Debenec

OŠ Naklo
damjana.debenec@os-naklo.si

Povzetek

Otroci ob vstopu v šolo potrebujejo veliko igre, zato bi moralo učenje potekati na igriv način. Za usvajanje znanja je potrebno otroke motivirati, jim ponuditi spodbudno učno okolje, kar pa lahko na lažji način dosežemo z obiskom gozda. Pri njegovem raziskovanju ni potrebe, da otroke motiviramo, saj so sami notranje motivirani, ker jim gozd predstavlja izzive. Namen prispevka je prikazati, kako otroci s svojo aktivnostjo, participacijo, soustvarjanjem in raziskovanjem gradijo svoje znanje ob lastnih izkušnjah, spoznavajo zunanjo okolico, se učijo, hkrati pa več časa preživijo na prostem in v gibanju. Gozd je spodbudno učno okolje.

Ključne besede: aktivno učenje, didaktične igre, participacija otrok, gozd, narava, spodbudno učno okolje.

Abstract

Children need a lot of play when they start school, so learning should be playful. To learn, children need to be motivated and provided with a stimulating learning environment, which I can do more easily by visiting the forest. There is no need to motivate children to explore it, because they are intrinsically motivated by the challenges it presents. The purpose of my contribution is to show how children create their own knowledge through their own experiences, through their activity, participation, co-creation and exploration, they get to know their surroundings, learn and spend more time outdoors and moving. The forest is a stimulating learning environment.

Keywords: active learning, child participation, didactic games, forest, nature, stimulating learning environment.

1. Uvod

Pogosto se vprašamo, kako se otroci počutijo, ko vstopajo iz znanega, urejenega, prilagojenega okolja v okolje neznanega. Mnogi starši so v skrbeh in otrokom želijo le najboljše, vendar s tem pokažejo tudi svoje strahove, ki jih otroci hitro začutijo. V prvi razred vstopajo otroci s šestim letom starosti. Starši učiteljem pogosto zaupajo, da se jim zdi to nemogoče in prezgodaj, saj se njihov otrok še vedno le igra in ni pripravljen na učne vsebine.

Mnogi starši so mnenja, da šola veliko zahteva in želi od otrok, da imajo veliko nalog, učnih vsebin, nič igre, ni časa za individualizacijo, za upoštevanje želja, ter da se ob vstopu v šolo otroštvo konča.

Učitelji pri delu z najmlajšimi učenci uporabljamo sodobne didaktične in metodične pristope ter oblike in metode dela. Aktivnost učencev zagotavljamo s projektnim delom, preprostimi poskusi, poučevanjem s sodobno učno tehnologijo, vključevanjem različnih iger, z igrami vlog, strukturiranimi igrami, raznimi socialnimi in didaktičnimi igrami ... Danes ne prevladuje več frontalni pouk in individualno delo učenca. Prevladuje skupinsko delo ter delo v parih. Učitelj spodbuja učence k samostojnemu odkrivanju. Čeprav je domača naloga večkrat tipa papir in svinčnik, so naloge tudi za izvajanje praktične dejavnosti, v katerih so učenci aktivni v procesu konstruiranja lastnega znanja (Polak, 2008).

2. Teoretično ozadje

2.1 Igra

'Kdaj se bomo igrali?' je pogosto vprašanje otrok v prvem triletju osnovne šole. Tako otroci pokažejo potrebo po igri, ki sovpada z njihovim razvojem. Če se učitelj zaveda pozitivne vloge igre, bo za pridobivanje znanj pri otrocih igro konstruktivno izkoristil.

Sodobna šola deluje s sodobnimi učnimi strategijami, za katere je skupen odprti pouk, ta pa je usmerjen v učence in jim omogoča sodelovanje ter se navezuje na življenje v lokalni skupnosti. Dolgo časa so učitelji otroke vodili v gozd le za spoznavanje in učenje naravoslovnih vsebin, sedaj pa se učenje na prostem uporablja tudi za druga predmetna področja. Učenci zunaj šolskih stavb preko okolja pridobivajo in predelujejo informacije. Tako imenovano izkustveno učenje je tisto, ki pri otrocih spodbuja radovednost in je trajno (Skribe Dimec, 2014).

2.2 Gozd in učitelj

Vilharjeva in Rantuša sta zapisala, da zakonodaja naše države dopušča vsem prebivalcem hoditi po gozdovih ter nabirati plodove in rastline. Gozd pokriva večji del naše domovine in je po gozdnatosti pri samem vrhu evropskih držav. Zakaj torej ne bi izkoristili te naše lepe dežele za učenje?

Veliko učiteljev in vzgojiteljev, pa tudi staršev se ob vodenju otrok v naravo srečuje z različnimi strahovi, med katere spadajo nezgode, piki raznih živali, klopi ... Vendar pa gozd ponuja veliko možnosti igre in učenja za uresničevanje ciljev učnega programa.

Zaradi naštetih strahov in dvomov je pouk v gozdu za učitelja velik metodološki izziv, saj učenje v gozdu poteka precej drugače kot v šolski učilnici, kjer hitro prevlada pasivnost otrok, nezainteresiranost, nemotiviranost ter sledenje in ponavljanje za drugimi otroki. Znanje o gozdu, poznavanje terena ter ustrezne metode nam pomagajo pri premagovanju strahu ter dvomov.

2.3 Učenje v gozdu

Že ob vstopu v gozd se počutimo drugače, sproščeno, občudujoče. Otroci imajo prirojeno radovednost in pri razvijanju te ima šola odločilno nalogo: otrokom mora ponuditi primerne izzive, da bodo ti postavili trdne temelje do šole, znanja in izobraževanja. Če se ta radovednost zatre, bodo te izkušnje otroci težko pozabili (Musek Lešnik, 2011).

Prirojena želja po raziskovanju vzpodbudi otroke k aktivnosti, k zastavljanju vprašanj, reševanju problemov in k prihodu do ciljev. Na ta način otroci konstruirajo svoje znanje, ga ponotranjijo skozi svoje izkušnje, ki so ključnega pomena za razvoj miselnih, telesnih, umskih, čustvenih in socialnih izpopolnjevanj. Pri vsem tem ima veliko vlogo odrasla oseba. Otrokom mora ponuditi ozračje, v katerem bodo imeli občutek, da so slišani in lahko neovirano govorijo, da so odrasli vedno na voljo za pogovor in jih pozorno poslušajo. Učitelj je tisti, ki učencu ponudi materiale za raziskovanje, prostor, vzpodbudno okolje in dovolj časa za izražanje (Hohmann in Weikart, 2005).

Titman (1994) v svoji raziskavi opredeli štiri osnovne stvari, ki jih otroci iščejo, ko so v stiku z naravo in se v njej na drugačen način poistovetijo. Gozd kot spodbudno učno okolje je za otroke:

- prostor za razne dejavnosti. Učenci gredo ven z namenom, da se igrajo, pri tem pa jim okolje nudi veliko priložnosti za izražanje ter ogromno izzivov.
- prostor za razmišljanje. Otroci radi tvegajo, se soočajo z njim neznanimi situacijami ter skupaj s prijatelji iščejo rešitve. Ob tem pridobivajo nova znanja in spoznanja o bližnji okolici.
- prostor za čutenje. Otrokom zunanji prostor omogoča, da se počutijo pripadajoče, pa tudi ranljivo, hkrati pa so prepričani, da jim ne bo hudega in so varni.
- prostor za njih same, v katerem se počutijo sproščene in se lahko razvijajo po svojih zmožnostih. V vsem tem lepem in velikem prostoru si lahko najdejo zasebnost in si dovolijo biti to kar so – otroci.

3. Primeri aktivnosti za učni dan v gozdu

3.1 Matematika: Seštevam

Cilja:

- Seštevajo v množici naravnih števil do 5.
- Uporabijo računsko operacijo seštevanja pri reševanju matematičnih problemov.

Ko pridemo v gozd, otrokom naročim, naj vsak poišče dve gozdni stvari (les, palica, kamen, list, ježica ...) in jih prinese v vrečo. Z izštevanko določimo dva učenca in naročimo prvemu, naj iz vreče potegne dve stvari in ju položi na tla, ter drugemu, naj iz vreče potegne tri stvari in jih položi na tla. Vprašamo: 'Koliko stvari je položil na tla Jaka? Koliko stvari je položila na tla Hana? Koliko stvari sta položila na tla oba skupaj?'

Sestavimo matematično zgodbo: 'Jaka je na tla položil dve stvari, Hana je na tla položila tri stvari. Koliko je vseh stvari skupaj?' Otroci obnovijo matematični problem.

3.2 Slovenščina: Pravljica Kuža Luža

Cilja:

- Poslušajo in doživljajo interpretativno prebrano pravljico.
- Govorno poustvarjajo besedilo – igra vlog.

Vodimo pogovor o socializacijskih pravilih, o učenju pravil. Vprašamo učence, če jim starši kdaj rečejo: 'Tega ne smeš!' Vprašamo jih, kaj jim rečejo starši, če govorijo s polnimi usti, srebajo juho, si podpirajo glavo ... Katera pravila se morajo naučiti njihovi majhni bratci in sestrice? Kako se jih učijo? Kako so se učenci sami naučili določenih pravil?

Slika 1

Slovenščina v gozdu



Ko se udobno namestijo, jim preberemo pravljico Kuža Luža Leopolda Suhodolčana. Nato jih spodbudimo k igri vlog in povemo navodilo: 'Razdelili se boste v skupine po štiri. V skupini si razdelite vloge. Eden je kuža Luža, drugi trije ste psi, ki učite kuža pasjih pravil. Dogovorite se, kako boste zaigrali vzgajanje majhnih kužkov.' Skupine predstavijo igro vlog – pasjo šolo.

3.3 Spoznavanje okolja: Kaj smem in kaj moram?

Cilji:

- Spoznajo, da ima vsak človek pravice in dolžnosti.
- Spoznavajo razlike med pravicami in dolžnostmi.
- Spoznavajo razliko med morati in smeti.

Kdor ima v rokah 'govorečo palico', ima posebno moč, da lahko govori. Vsi drugi imajo posebno moč, da ga lahko poslušajo. Palico si otroci podajajo v krogu. Če kdo ne želi govoriti,

palico poda naslednjemu. Vsak naj pove, kaj se mu je prejšnji dan doma v družini zanimivega zgodilo.

Sledi pantomima. Otroku na uho povemo, katero opravilo bo predstavil, npr. sesanje tal, pomivanje posode, kuhanje, pometanje. Otroci ugibajo. Kdor ugane, naslednji kaže opravilo. Po vsakem opravilu se pogovorimo, ali to delo lahko otroci opravljajo ali ne, in če je to morda celo njihova dolžnost (Vilhar in Rantaša, 2016).

4. Zaključek

S. Gogala opisuje, da je od učitelja odvisno, ali bodo učenci z veseljem in sodelovanjem sprejemali vrednote. Učitelj je tisti, ki da učencem stik s kulturnim in družbenim svetom, v njih vzbuja zanimanje in radovednost. Da bi vse to usvojil pri učencih, mora učitelj imeti bogato notranjo in osebno moč ter gotovost – pedagoški eros. Le tak učitelj pride do stika z učenci, do transferja (Peček Čuk in Lesar, 2005).

Učitelj v vlogi javnega uslužbenca se mora držati predpisanih standardov in zakonodaje, kot so npr.: cilji šole, ki so zapisani v zakonu o osnovni šoli, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja (Peček Čuk in Lesar, 2005). Avtonomnost učitelja zavzema metode in oblike dela, delno tudi vsebine ter preverjanje in ocenjevanje znanja znotraj določenih pravil (Peček Čuk in Lesar, 2005). Učitelj lahko torej stopi ven iz svojih okvirjev in ponudi otrokom aktivno sodelovanje, participacijo ter spodbudno učno okolje za spoznavanje novih vsebin.

Z delom, opisanim v prispevku, sem ugotovila, da so učenci pri učenju v gozdu bolj zbrani, motivirani in aktivni. Vse delo je bilo konkretno in vodeno skozi igro brez poudarka na učenju, učni uri ali obveznosti 'sedenja'. Učenci so po mojih načrtovanih dejavnostih nadaljevali z igro na enak oziroma podoben način med svojimi vrstniki v času, namenjenemu prosti igri. Menim, da je učenje najbolj uspešno, kadar so učenci notranje motivirani za delo in učenje. Gozd je res skrivnosten, tako pri učenju, kot pri igri, raziskovanju, participaciji otrok, čuječnosti in še marsičem. Zato svetujem vsem učiteljem, naj svoje učence odpeljejo v gozd in si vzamejo dovolj časa za različne aktivnosti. Ker vedno za kakšno aktivnost zmanjka časa, je to že lahko dobra motivacija za naslednji obisk.

5. Literatura

Hohmann, M. in Weikart P. D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Državna založba Slovenije.

Musek Lešnik, K. (2011). *Bajke in povesti o devetletki*. IPSOS.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehniška založba Slovenije.

Polak, A. (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Pedagoški inštitut.

Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V S. Mršnik in L. Novak (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika* (str. 79-83). Zavod RS za šolstvo.

Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430384.pdf>

Vilhar, U. in Rantaša, B. (2016). *Priročnik za učenje in igro v gozdu*.

<https://www.gozd-eksperimentov.gozdis.si/prirocnik-za-ucenje-in-igro-v-gozdu>

Predstavitev avtorice

Damjana Debenec je diplomirana vzgojiteljica, naziv je pridobila v letu 2005. Od takrat je delala kot vzgojiteljica v vrtcu do leta 2019, ko je začela s poučevanjem kot vzgojiteljica v 1. razredu na OŠ Naklo. Leta 2020 je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani magistrirala in pridobila naziv mag. prof. predšolske vzgoje. Zanima jo veliko področij, predvsem narava, zato z veseljem v svoje delo vključuje šolski vrt, za katerega skrbi ob pomoči učencev, pouk pa pogosto organizira kar v gozdu. Prav tako ji ni tuja glasba, petje, ples ter dramska igra. Tedensko pomaga učiteljici likovne umetnosti pri poučevanju učencev tretjega triletja in tudi tam vnaša svoje zamisli in ideje o poteku pouka. Vse aktivnosti ji predstavljajo izziv, zato si izbira različna področja in s tem širi svoja obzorja.

Matematični sprehod

Math Walk

Urška Golob

OŠ Janka Glazerja Ruše
urska.golob@glazer.si

Povzetek

Učence je pri pouku matematike vedno težje motivirati za samostojno in kvalitetno delo. Namen dejavnosti, ki bo predstavljena v prispevku, je bil, da učenci snov sedmega razreda ponovijo na drugačen način. V sodelovanju z učiteljico geografije je bil pripravljen matematični sprehod, kjer so otroci v okolici šole na različnih opazovalnih točkah reševali naloge z matematično vsebino. Ob tem so učenci morali povezovati različne matematične in geografske vsebine kot tudi mnoge veščine. Ob reševanju problemov so bili vsi učenci aktivni in so uživali.

Ključne besede: delo zunaj učilnice, matematika, ponovitev snovi, sprehod.

Abstract

It is increasingly difficult to motivate students for independent and high-quality work in mathematics lessons. The purpose of the activity, which will be presented in the paper, was for the students to repeat the material of the seventh grade in a different way. In cooperation with the geography teacher, a mathematical walk was prepared, where children solved tasks with mathematical content at various observation points around the school. At the same time, the students had to connect different mathematical and geographical content as well as many skills. All students were active and enjoyed solving the problems.

Key words: mathematical walk, repetition of material, work outside the classroom.

1. Uvod

Učitelji matematike vsakodnevno iščemo načine, s katerimi bi učence motivirali za reševanje matematičnih nalog in učenje. Prav tako se vsak dan znova trudimo dokazati nujnost in uporabnost matematičnega znanja v življenju. To nam uspeva predvsem s konkretnimi nalogami iz vsakdanjika in okolja, v katerem živimo. V prispevku je predstavljen matematični sprehod kot drugačna in zabavnejša oblika učenja, ki smo jo na naši šoli izpeljali v obliki tehniškega dneva dejavnosti za učence osmih razredov in v sodelovanju z učiteljico geografije. Organizacija in vsebina predstavljenega sprehoda je prilagojena ponovitvi matematične snovi sedmega razreda in časovno je omejena na pet šolskih ur. Podrobno je predstavljeno načrtovanje sprehoda, priprave na sprehod, sama izvedba, analiza opravljenega dela in možne izboljšave ter povezave. Na podoben način se da izpeljati matematični sprehod za vse starostne skupine in vse matematične vsebine.

2. Sestava matematičnega sprehoda

2.1 Matematika in stvarni svet

V šoli so, poleg formalnega izobraževanja za dobro razumevanje matematike ter pridobivanja znanja in veščin, potrebne tudi lastne izkušnje učencev, s pomočjo katerih izgradijo ustrezne strategije reševanja. Če učenci ne vključijo izkušenj v izgradnjo strategij, ne znajo povezati matematike s stvarnim svetom oziroma je uporabljati v njihovem vsakdanu. Zanje je matematika ena izmed mnogih matematik, druge srečujejo v okviru drugih vsebin in v vsakdanjem življenju vse pa imajo pravila ter strategije, po katerih se morajo ravnati. Zato mora učitelj matematiko povezovati s problemi iz realnega sveta in jo tako približati učencem. Tako bo zanje postala bolj razumljiva, saj jo bodo znali povezati z vsakdanjim življenjem. Na takšen način bodo učenci lažje izgradili logične povezave in povezali vse »matematike« v eno. Z vključevanjem problemov iz vsakdanjega življenja bo tudi poučevanje učinkovitejše. Učenci pa morajo imeti možnost, da se v proces učenja vključijo aktivno (Harmandić, 2013).

2.2 Načrtovanje

Osnovna ideja je nastala, ko sva z učiteljico geografije ugotovili, da bi se najine vsebine krasno prepletale na terenu, zunaj, v okolici šole. Delo v naravi je drugačno in zahteva različna znanja in spretnosti, samo gibanje pa deluje pozitivno na fizično počutje in osnovne telesne sposobnosti. Kombinacija vsega zagotovo dobro vpliva na reševanje problemov in učenje. Najprej sva prišli do ugotovitve, da rabiva za izvedbo več strnjenih ur, čemur idealno služijo dnevi dejavnosti. Načrtovali sva en dan, to je pet šolskih ur, za tri oddelke osmošolcev.

Prvi del načrtovanja je bil določitev obsega oziroma dolžine sprehoda in izbira trase. Pri tem je bilo treba upoštevati, da bo:

- trasa sprehoda varna za samostojen sprehod in delo na terenu,
- na poti dovolj raznovrstnih in zanimivih vsebin ter objektov za naloge,
- možna vmesna kontrola dela,
- sprehod izvedljiv za vse udeležence.

Z učiteljico geografinjo sva se nato v okolici šole sprehodili in preizkusili različne poti ter se dogovorili za potek sprehoda. Na tej poti sva poslikali različne postavitve in objekte, s pomočjo katerih bi se dalo sestaviti naloge. Pot sva vrisali na zemljevid kraja (slika 1). Na podlagi tega sprehoda in zanimivih objektov na poti sem kasneje začela pripravljati naloge.

Slika 1

Zemljevid s potjo sprehoda



Del osnovne organizacije je bil tudi določitev načina in metode dela. Odločili sva se za terensko delo v skupinah. Šestdeset učencev iz osmih razredov smo razdelili v heterogene skupine s petimi učenci. Učence smo razdelili učitelji mešano po spolu in iz različnih razredov. Takšna naključna delitev učencev se je izkazala kot zelo učinkovita in zabavna.

Skupine so se sprehodile od začetne do končne točke po vnaprej pripravljeni in vodeni trasi mimo šestih kontrolnih točk, na katerih so bili učitelji kontrolorji. Na tem sprehodu so na sedmih opazovalnicah učenci reševali enajst nalog. Sedem nalog je bilo matematičnih, štiri pa so imele geografsko vsebino. Po poti so učence vodila navodila na pripravljenem učnem listu, ki ga je dobil vsak učenec na začetnem skupnem delu z vsemi ostalimi navodili.

2.3 Priprave

Potek priprav:

- skrbna priprava matematičnih nalog in ciljev,
- natančna časovna razporeditev,
- izdelava in priprava učnega lista ter ostalega gradiva in materiala,
- prostorska organizacija,
- zagotovljeno število kontrolnih učiteljev,
- natančna in smiselna razporeditev kontrolnih točk,
- organizacija malice,
- priprava natančnih uvodnih navodil za učence in učitelje.

Pri pripravi nalog sem želela zajeti čim več vsebin, ki smo jih obdelali v sedmem razredu, saj je bil osnovni matematični cilj tega sprehoda ponovitev snovi preteklega šolskega leta na drugačen način. Hkrati pa sem želela upoštevati tudi didaktična priporočila iz učnega načrta za matematiko glede učenja in uporabe procesnih znanj, kot so: načrtovanje dela, sistematično zapisovanje, pisno predstavljanje matematične obravnave in kritičen odnos do rešitev (Žakelj, 2011).

Matematični sprehod pa vključuje tudi veliko dejavnosti za razvoj matematičnih in drugih kompetenc, ki so razvidne iz preglednice 1.

Preglednica 1

Dejavnosti in kompetence

Dejavnost učencev:	Kompetenca, ki jo razvijajo:
Delajo v skupini, so ustvarjalni, dajejo pobude, sprejemajo odločitve in so odgovorni.	Razvijanje osebnostnih kvalitiet.
Izbirajo in uporabljajo postopke za rešitev problema ter prepoznajo matematični kontekst v realističnih situacijah.	Poznavanje, razumevanje, uporaba matematičnih pojmov ter postopkov in povezav med njimi.
Opazujejo vzorce, prepoznavajo pravilnosti in posplošujejo ter izdelajo slikovne modele situacij.	Sklepanje, posploševanje in reševanje problemov.
Uporabljajo matematiko v realističnih situacijah, rešujejo odprte probleme, razmislijo o rešitvi in jo predstavijo.	Raziskovanje in reševanje problemov.

Ob upoštevanju vsega naštetega so nastale naloge, vidne na učnem listu (priloga 1). Po poti učence vodijo navodila učiteljice geografije, ki vključujejo osnove orientacije. Med matematičnimi nalogami pa so tudi naloge z geografsko vsebino, ki jih učenci rešijo na prehodu z opazovanjem in skupinsko debato.

Pred prehodom smo se vsi skupaj dobili na uvodnem delu, kjer je učencem bil predstavljen načrt dela in časovni načrt. Skupine so iz šole na teren odhajale na vsaki dve minuti, tako je vsaka skupina imela natančen časovni načrt (priloga 2), ki se ga je morala držati na vseh kontrolnih točkah. Za čas, ko so nekatere skupine čakale na odhod oziroma so prej prispele nazaj, sem pripravila »matematične bonbončke« (priloga 3). To so drugačne, a privlačne naloge, ki so jih učenci reševali med čakanjem na začetek sprehoda, vmes, če jim je ostal čas, ali po končanem sprehodu. Uvodni skupni del je trajal trideset minut, terensko delo, vključno z zamikom odhoda, prihoda ter malico, je trajalo tri ure in zaključna analiza z rezultati trideset minut.

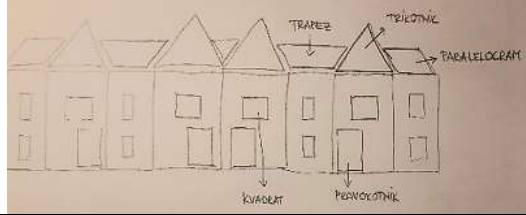



2.4 Izvedba

Izvedba je potekala natančno po pripravljenem načrtu. Učenci, razdeljeni v dvanajst petčlanskih skupin, so po uvodnem delu v razmaku dveh minut začeli odhajati na teren. Opremili smo jih z zemljevidom (priloga 4), kompasom, metrsko vrvico in učnim listom ter malico. Sami pa so zraven prinesli trdo podlago za pisanje, pisala in uro. Malo pred njimi so na svoje kontrolne točke odšli tudi učitelji, opremljeni z rešitvami in cilji posameznih nalog ter časovnico skupin. Na posameznih opazovalnicah so učitelji učence po potrebi usmerjali pri reševanju in jih opozarjali na napake. Cilji nalog in primeri rešitev so razvidni iz preglednice 2.

Preglednica 2

Naloge s cilji in rešitvami

Naloga	Cilji in predlogi rešitev
	Učenci:
<p>BLOK: Koliko oken ima blok, ki stoji južno od vrtca na naslovu Šarhova pot 6? Razcepi število oken na prafaktorje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opazujejo pravi blok po opisu. • V skupini se dogovorijo, kaj bodo šteli kot eno okno, kako bodo šteli balkonska vrata, kaj je s kletnimi okni? • Ponovijo, kaj je razcep in kaj so prafaktorji. • Vsi v skupini zapišejo razcep števila in zapišejo produkt prafaktorjev.
<p>GARAŽE: Koliko je vseh garažnih vrat na zahodni strani garažnega objekta ob Šarhovi poti? Koliko garažnih vrat je svetlejša barve? Izrazi delež svetlih vrat z ulomkom, z decimalnim številom in z odstotki.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Najdejo pravi objekt. • Se dogovorijo, kaj so ena garažna vrata in katera so svetlejša barve. • Zapišejo delež z ulomkom in ulomek pretvorijo v decimalno število ter odstotke.
<p>SKICA: Koliko hiš je v enem sklopu vrstnih hiš Ob nasipu? S pomočjo likov nariši skico enega sklopa in na njej poimenuj like, ki si jih uporabil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pogovorijo o tem, kaj je sklop in kaj je vrstna hiša. • Se pogovorijo, s pomočjo katerih likov bi lahko sestavili skico. • Narišejo skico in opišejo like, npr.:

<p>Skica naj bo sestavljena iz čim več različnih likov ter preprosta in brez drobnih detajlov.</p>	
<p>ULICA: Oceni dolžino Ulice Norberta Vebra? Koliko korakov meri Ulica Norberta Vebra? Koliko meri en tvoj korak? S pomočjo dolžine koraka približno izračunaj, koliko metrov meri ulica? Na zemljevidu izmeri dolžino ulice in s pomočjo merila izračunaj natančno dolžino le-te.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ugotovijo, za katero ulico gre. • Zapišejo vsak svojo oceno z dolžinsko enoto. • O ocenah se pogovorijo in ugotovijo, da so ocene zelo različne. • Načrtujejo merjenje s koraki. • Pogovorijo se o tem, kako se meri s koraki in kaj moramo ob tem vedeti. • Razmišljajo, kako bi izmerili svoj korak s pomočjo metrske vrvice. • S pomočjo merila na zemljevidu izračunajo dolžino ulice.
<p>SIMETRIJA: Oglejte si severno fasado glasbene šole in na njej raziščite simetrijo. Na fotografiji vrišite čim več somernic fasade ali elementov na njej.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pogovorijo o tem, kaj so somernice in kako jih narišemo. • Na fasadi najdejo čim več simetričnih oblik in jim vrišejo somernice, npr.: 
<p>GEOMETRIJA: S pomočjo katerih geometrijskih teles bi opisali kapelico?</p> <p>Nariši hitro tridimenzionalno skico kapelice in si pri tem pomagaj z oblikami osnovnih geometrijskih teles.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pogovarjajo se o geometrijskih telesih (kocka, kvader, krogla, stožec ...) in jih ločijo od geometrijskih likov (kvadrat, pravokotnik, krog ...). • Potrudijo se narediti preprosto »tridimenzionalno« skico npr.: 
<p>OGRAJA: Kako bi z besedami opisali vzorec balkonske ograje bloka na Ulici Ruške čete 8? Skiciraj ograjo in pripiši ocenjeno dolžino in višino. Koliko pokončnih desk sestavlja eno balkonsko ograjo? Koliko balkonov ima blok? Koliko štirimetrskih desk bi bilo potrebnih, da zamenjamo les na vseh ograjah bloka?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opazujejo in opisujejo vzorec ter štejejo elemente. • V skupini sodelujejo in argumentirajo svoj izbor besed. • Pri skiciranju se medsebojno posvetujejo in se uskladijo pri oceni dimenzij. • Oblikujejo preprosto skico in naredijo približen izračun.

<p>ŽIVA VERIGA Koliko meri »živa veriga« vaše skupine? (»Živa veriga« pomeni, da se primete in maksimalno razprete roke).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Učenci se med sabo povežejo in se ob tem zabavajo. • Ugotavljajo način, kako bi izmerili dolžino verige, v kateri vsi stojijo. • Pri merjenju si pomagajo z metrsko vrvico.
--	---

2.5 Analiza in rezultati

Ko so se vsi učenci vrnili s sprehoda, smo naredili skupen zaključek, na katerem so skupine poročale o svojih ugotovitvah in rešitvah. Učenci so ugotovili, da so rešitve nalog različne in odvisne od razumevanja in opazovanja članov skupin ter da je možnih več pravih odgovorov. Težavnost nalog je bila sestavljena tako, da je vsak učenec lahko rešil vsaj del vsake naloge. Učenci so poročali o dogodivščinah, ki so se jim zgodile na poti, in o različnih načinih reševanja nalog. Večina jih je zelo pohvalila izpeljan dan in izkazala pozitiven odnos do takšnega načina dela. Rešene učne liste sem z učenci natančno pregledala pri uri matematike.

2.6 Možne izboljšave in povezave

Glede na povratne informacije učencev je bilo zabeleženo, na kakšne težave so naleteli pri reševanju in se bo na podlagi tega pri naslednjem matematičnem sprehodu upoštevalo spremembe. Pri sestavi nalog v preizkusih po navadi izbiramo števila, za katera vnaprej predvidimo rešitev. Na sprehodu pa so podatke zbirali sami in sproti in se izračuni niso lepo »izšli«. Učenci so se v teh situacijah dobro znašli in rešitve temu prilagodili. Nadalje vidimo povezave še z drugimi predmeti in učitelji. Med sprehodom in poročanjem skupin so se porodile tudi nove ideje za naloge.

3. Zaključek

Z izpeljavo matematičnega sprehoda se je izkazalo, da je takšen način dela otrokom zelo všeč in so pripravljene sodelovati. S tem je dosežen cilj, da učenci doživljajo matematiko kot prijetno izkušnjo. Da pa vse uspe po načrtih, pa je zelo pomembno natančno, podrobno načrtovanje in dobro predvidevanje možnih dogodkov ter rešitev. Matematični sprehod se lahko izpelje za različne starostne skupine otrok in različne vsebine kot tudi v povezavi z različnimi predmeti. Posebej je ta oblika učenja všečna, ker učenci med delom ne potrebujejo nobene elektronske naprave in je tudi ne pogrešajo. Zaradi dolžine dejavnosti je mogoče lepo izpeljati celo aktivnost z uvodom in zaključkom. Edina pomanjkljivost takega načina dela, na katero nimamo vpliva, pa je vreme. Z izpeljavo matematičnega sprehoda smo zadovoljni in ga bomo v takšni ali prilagojeni obliki še izvajali.

4. Viri

Harmandič, T. (2013). Matematični sprehod. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Žakelj, A. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. Pridobljeno 2. 10. 2022, iz https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Urška Golob, rojena v Mariboru 23. 06. 1980 je po osnovnem šolanju v Selnici ob Dravi obiskovala I. gimnazijo v Mariboru in se nato vpisala na Pedagoško fakulteto v Mariboru smer matematika in pedagogika. Študij je uspešno zaključila in diplomirala 6. 9. 2004. Istega leta se je prvič zaposlila na OŠ v Selnici ob Dravi v OPB. Že v naslednjem šolskem letu 2005/06, pa sem je zaposlila na delovno mesto učiteljice matematike na OŠ Janka Glazerja v Rušah, kjer matematiko poučuje še danes. Pri učencih se trudi razvijati pozitiven odnos do matematike v vseh oblikah in s tem prispevati k dvigu priljubljenosti le-te. Zelo rada ima matematiko v vseh oblikah, še posebej pa jo veseli delo z nadarjenimi učenci in tistimi bolj matematično motiviranimi.

Preživetje v naravi v okviru projektnih dni

Wilderness Survival as Extracurricular Activity

Urška Korasa

*Šolski center Novo mesto
Srednja zdravstvena in kemijska šola
urska.korasa@sc-nm.si*

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti interesno dejavnost oz. šolo v naravi v lokalnem okolju z naravnimi danostmi, znanji in veščinami, ki zadoščajo za preživetje v naravi. Kot pravi Bear Grylls, je vodilo »Bodi pripravljen. Bistvo življenja pa je prav tako v pripravljenosti. Pripravljenosti za pustolovščine in urjenju zanje, urjenju za preživetje, za delo v majhnih skupinah, pripravljenosti za razumevanje narave in preprostega življenja v tem okolju, končno pa tudi pripravljenosti za življenje v splošnem.« Dijake želimo skozi skupinsko delo spodbuditi k samostojnemu delu, medvrstniškemu sodelovanju, prilagajanju ter odgovornemu ter trajnostno naravnemu ravnanju z naravo. Za izziv smo si postavili, da bi dijaki v naravi prišli do spoznanja, da so spremembe, ki jih doživljajo v življenju, in z njimi povezane tesnobe, nekaj nujnega. S postavljanjem nalog in izzivov, ki jim jih naložimo, začutijo stisko, nemoč, vznemirjenje in najdejo v sebi ali s pomočjo prijatelja spodbudo za spopad z nepredvidljivo situacijo, se ji prilagodijo in jo rešijo. Prepričani smo, da so vsebine naravnane tudi k izboljšanju sočutja, saj velikokrat sodimo, še preden spoznamo zgodbo posameznika. Vsakdo v skupini se pokaže kot koristen člen in ima priložnost svoj doprinos pokazati v Gorjanskem mnogoboju, ki vključuje veščine orientacije, preživetja v naravi, prve pomoči na terenu, pripravo namazov in izdelavo nakita. Pri dijakih prepoznamo pogum, srčnost, sodelovanje, spoštovanje, smeh, kreativnost, znanje.

Ključne besede: orientacija, pohodništvo, preživetje v naravi, šola v naravi, umetnost.

Abstract

The article presents an extracurricular activity a nature camp in local environment with students using their natural abilities, knowledge and skills to survive in wilderness. The main rule, as Bear Grylls puts it, is to »be prepared. Being prepared is also the essence of life. Being prepared for adventures and for training to survive, to work in small groups, being prepared to understand nature and simple living in this environment, and, finally, also being prepared for life in general.« By working in groups, students are encouraged to work autonomously, to work with their peers, to adjust, as well as be responsible and environmentally friendly in nature. Our goal was to get the students to realise that the changes they experience throughout their life and the anxiety that comes with them are essential in life. Being presented with challenges and tasks they feel distressed and powerless, but eventually find the thrill and motivation to fight the unpredictable situation, to adjust to it and to solve it, either by themselves or with the help of a friend. The activities, without a doubt, also contribute to a better understanding and sympathy among students, as one often judges a person before they know their story. Every individual proves to be beneficial to the group and has a chance to show their contribution in an all-round sports competition, which includes orientation skills, survival skills, first aid, ointment preparation and jewellery making. Students exhibit a large amount of courage, good-heartedness, cooperation, respect, laughter, creativity and knowledge.

Keywords: art, hiking, nature camp, orientation, wilderness survival.

1. Uvod

V načrtovanje, organizacijo ter izpeljavo takšne oblike šole v naravi sem se odločila z namenom, da se dijaki v naravi učijo z lastno izkušnjo, znajo opazovati naravo, se v njej počutijo sprejete ter najdejo vse potrebno za preživetje. Prepričana sem, da skozi veščine, ki jih doživijo, krepijo medsebojne odnose, samozavest, toleranco in sprejetost. Za organizacijo in izpeljavo je pomembnih še nekaj dejavnikov: bližina in danosti neokrnjene narave v lokalnem okolju ter spremljanje osebnostnih lastnosti mladostnikov. Pri oddelkih, ki jih poučujem v šoli, mi je bil izziv prepoznati oz. opazovati, ali se bodo v naravi pokazale osebnostne sposobnosti, ki jih opazim pri poučevanju športne vzgoje. Zanimalo me je, ali oz. kako bodo uspešni pri reševanju nalog in problemov. Zanima me njihov značaj, ki se pokaže, kako ravnajo v situacijah, ki zadevajo dobrobit tudi ostalih v skupini. Opazovala sem delavnost, pridnost, marljivost. Vsebin je bilo ponujenih več, zato je imel vsakdo možnost najti se vsaj v eni od njih: osnove orientacije, opazovanje narave, poiskati in pripraviti si hrano, poiskati in izdelati si zavetišče – bivak, zakuriti ogenj, najti, filtrirati in razkužiti vodo, nuditi prvo pomoč, izdelati nakit iz naravnih materialov, pripraviti zeliščne namaze.

Poleg naštetih veščin, ki jih osvojijo, je glavni namen dejavnosti, da uvidijo, kako se lahko prosti čas bogato preživi daleč od mestnega vrveža. Način posredovanja vsebin je takšen, da jih lahko kadarkoli in s komerkoli samostojno delijo naprej. Eden od ciljev je tudi, da se dijaki počutijo sprejeti takšni, kot so, da razumejo, v čem so boljši ali slabši od sovrstnikov, da si pomagajo med seboj, da opazijo, začutijo, da je v naravi vse, kar potrebujejo, da pozabijo na vsakdanjik, da začutijo, da smo učitelji samo nekdo izmed živečih na planetu. (Kristan, 1998)

2. Organizacija in izvedba

V poplavi zanimivih in mamljivih ponudb interesnih dejavnosti po celi Sloveniji nam je bilo v interesu ponuditi nekaj zanimivega v neposredni bližini. Vsebinsko, ki je nam prvinsko blizu, a nanjo pozabljamo.

Šola v naravi je organizirana za dijake enega oddelka naenkrat. Dijake spremljava dva spremljevalca. Kot vodja šole v naravi pripravim program, logistiko ter sam potek vseh dejavnosti. Ker se dejavnosti odvijajo na področju Gorjancev, kjer za ohranjanje suhih travišč in visokodebelnih sadovnjakov skrbi Društvo Gorjanskih košenic, se povežemo z njimi. Predstavijo nam pomen ohranjanja suhih travišč in sadovnjakov ter tradicijo oglarjenja, ki jo kot eni redkih v Sloveniji še aktivno ohranjajo. Delavnico preživetja v naravi izvedemo z inštruktorjem Tonijem Baznikom. Orientacijo v naravi, izdelovanje nakita iz laporja ter izdelavo zeliščnih namazov pripravim sama. Pred odhodom dijakom v šoli predstavim lokacijo, vsebine in obvezno opremo.

3. Vsebine šole v naravi

3.1 Pohodništvo

Dejavnost začnemo s pohodom po planinski poti iz vasi Gabrje, mimo Planinskega doma na Gosposdični do našega cilja Doma na Miklavžu. Pred začetkom hoje se pogovorimo, kje se nahajamo, kje bo potekala naša pot, kako bomo hodili, ogledamo si planinsko karto na izhodišču, se orientiramo ter začnemo slediti markacijam. Med pohodom se z dijaki pogovarjamo o oznakah na planinskih poteh (markacije, možicljji, skavtski znaki), o načinu hoje, tempu hoje v skupini, načrtovanju odmorov, pomenu dobre obutve in ostale opreme, o

prehrani in hidraciji, ki jo moramo uživati ob takšni aktivnosti, prepoznavanju dehidracije, pomanjkanju energije, sončarici. V ospredje pohodnih vsebin postavim vse naštetu z namenom, da bi hojo navkreber začeli dojemati celostno in ne le kot osvajanje vrhov s hitrostnimi rekordi. (Kristan, 1993)

Naloga dijakov: Pot, ki jo morajo prehoditi samostojno z zemljevidom ter navodili od Doma na Miklavžu, mimo Krvavega kamna, do Planinskega doma Gospodična, naprej na Trdinov vrh ter spust nazaj do Doma na Miklavžu. Na poti morajo reševati naloge: vrste markacij, prepoznava objektov, znana literarna dela, povezana s potjo, ki jo prehodijo, opisati lokacijo vrha, ki ga osvojijo, orisati pragozd, iz tabel ob učni poti izpisati zahtevane podatke.

3.2 Orientacija v naravi

Seznamimo se z delovanjem kompasa, določanjem azimuta, branjem zemljevida. Naučimo se orientirati po soncu s pomočjo palice in ure. Dijaki morajo imeti s sabo iglo in zamašek iz plute. Sama priskrbim kompase in zemljevide (Kristan, 1994).

Igramo se Kimovo igro v parih, igro opazovanja z označevalci na poti. Znamenja izdelamo sami na različne načine: črte na tleh, postavljeni kamni, palice, storži, šopi trave. V različnih postavitvah pripomočki pomenijo različna navodila. Dijaka si med sabo, na razdalji 50 m, poskušata narediti čimbolj zanimivo pot. (Grylls, 2013)

Naloga: Po skupinah prehoditi določeno orientacijsko pot v točno določenem času. Na poti so postavljene lažje naloge: narisati oglarsko kopo, prerisati skico stare železnice, uganiti vrsto plodov pod določenimi drevesi, določiti azimut.

Slika 1

Orientiranje zemljevida s pomočjo kompasa na telefonu



Slika 1 prikazuje orientiranje karte s pomočjo kompasa, ki ga imajo dijaki na telefonu.

3.3 Preživetje v naravi

Delavnico preživetja v naravi izpeljemo pod vodstvom inštruktorja Tonija Baznika. Za izvedbo delavnice imamo s sabo nujno opremo: oprema za kuho in jedilni pribor, platenka in steklenica za vodo. Opremo za pripravo ognja, rezila, kot so noži, sekire in žage ter večjo ponjavo priskrbi inštruktor.

Z dijaki se odpravimo proti gozdu, kjer nameravamo postaviti tabor. Na poti spoznavamo užitne in uporabne divje rastline.

Na mestu, kjer jih najdemo, dijaki okušajo njihov okus in vonj. Naberemo nekaj listov in jih odnesemo do tabora, kjer jih uporabimo. Naberemo in zaužijemo npr.:

- koprivo – bogata je z rudninami ter vsebuje veliko beljakovin. Pripravimo jo kot špinačo.
- gozdni regrat ali navadna smrdljivka – **vir vitaminov, mineralov. Vmesimo jo v testo za kruh.**
- zajčja detelja – vir vitamina C. Z le nekaj listi si potešimo žejo.
- čemaž – naravni antibiotik. Jemo ga samega ali ga vmesimo v testo za kruh.
- smrekove vejice – iglice vsebujejo veliko vitamina C. Pripravimo si čaj iz mladih vejic.

Sliki 2 in 3

Nabiranje in okušanje koprive in navadne smrdljivke ter mravljišče kot vir naravne inhalacije



Slika 2 prikazuje prepoznavo koprive ter trganje in zvijanje listov na način, da nas pred okušanjem ne opeče. Slika 3 prikazuje veliko mravljišče, ki ga ob poti izkoristimo za inhalacije. Inštruktor demonstrira tehniko. Ob tapkanju z dlanmi ob mravljišče mravlje spustijo značilen vonj (kislina, ki jo kot obrambni mehanizem izločijo iz analnih žlez), ki nam ostane na dlaneh. Dlani približamo nosu in vdihnemo.

Sliki 4, 5

Nabiranje brezovega lubja in smole



Na poti do mesta, kjer naj bi si izdelali zavetišče, nas inštruktor poleg spoznavanja divjih rastlin pouči o uporabnosti naravnega materiala, ki ga bomo potrebovali. Sliki 4 in 5 prikazujeta, kako dijaki nabirajo suho travo in brezovo lubje. Nabrani material bomo potrebovali pri pripravi ognja.

Ko pridemo do primerne terena za naš tabor, inštruktor vsem skupaj pokaže, kako zakuriti, na kakšen način izdelati bivak, kako si pripraviti hrano (kruh), filtrirati in razkužiti vodo ter skuhati čaj. Nato se dijaki razdelijo po skupinah. Ker je nalog veliko, je zelo pomembna organizacija ter sodelovanje. Vsaka skupina določi vodjo, le-ta pa naprej razdeli naloge ostalim članom.

Sliki 6, 7

Priprava kurišča



Sliki 6 in 7 prikazujeta pripravo kurišča, ki mora biti obdano z večjimi kamni ter postavitev drv v »piramido«. (Kristan, 1998).

Sliki 8, 9

Netenje ognja



Sliki 8 in 9 prikazujeta netenje ognja s tehniko loka ter netenje ognja s kresilom.

Slike 10, 11 in 12

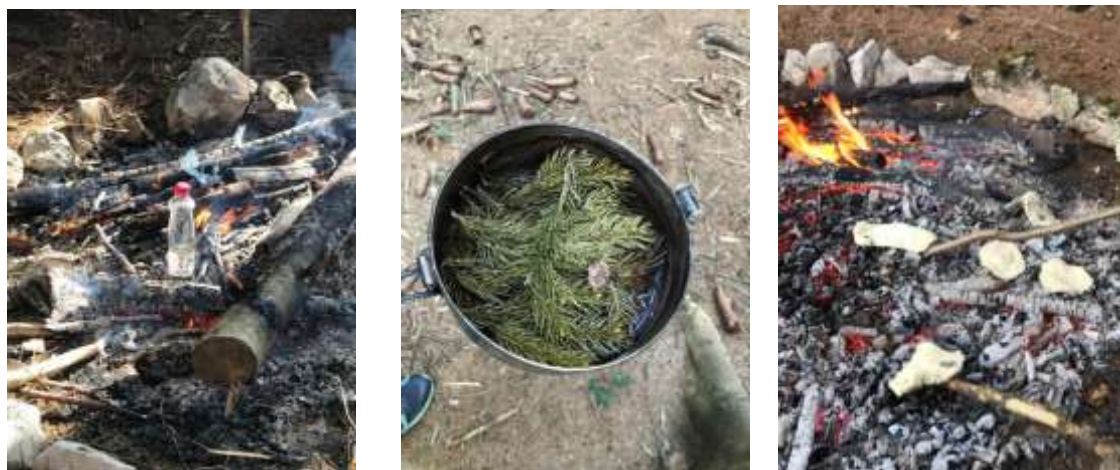
Bivak



Slike od 10 do 12 prikazujejo gradnjo bivaka. Slika 10 prikazuje, kako si dijakinja pomaga z manjšo ročno žago odstraniti odvečne vejice. Na sliki 11 dijaki postavljajo ogrodje bivaka ob drevesih. Slemensko palico so pritrdili na dva sosednja debla, postavili še ogrodje na tleh ter začeli naslanjati drobnejše palice. Na sliki 12 dijakinji nanašata pokrivni material.

Slike 13, 14, 15

Hrana, pijača



Slike od 13 do 15 prikazujejo razkuževanje vode v plastenki na žerjavici, kuhanje čaja iz smrekovih vejic ter peko kruha na žerjavici.

Naloga: Izdelati je bilo potrebno bivak za celo skupino, zanetiti ogenj, ga vzdrževati ter pripraviti dovolj veliko kurišče. Zamesiti je bilo potrebno tudi testo za kruh, v testo dodati po želji divje rastline, ki smo si jih nabrali, in ga speči na žerjavici ter skuhati čaj iz smrekovih vejic.

3.4 Prva pomoč na terenu

Poudariti želimo, da moraš znati poskrbeti zase ter obvladati veščine, da lahko življenje rešiš tudi nekemu drugemu. Od osnovne opreme imajo dijaki v osebni prvi pomoči različne velikosti obližev in povojev. Ostalo opremo prinesemo s sabo: sterilne gaze, trikotno ruto, pinceto za odstranjevanje trsk, nealkoholne čistilne robčke, razkužilo za roke, gumijaste rokavice. Ker so dijaki iz programa zdravstveni tehnik, imajo že veliko znanja, zato jih postavimo le v situacijo na terenu, sredi gozda, oddaljeni uro in pol od najbližje bolnišnice ter brez signala.

Naloga: Dijaki po skupinah izvlečejo listke, na katerih je opisana situacija ponesrečenca. Z danim materialom morajo po najboljših močeh poskušati pomagati ponesrečencu.

3.5 Rastlinstvo, živalstvo, oglarjenje

Predstavniki iz Društva Gorjanskih košenic nam predstavijo oglarstvo v preteklosti za prihodnost ter nam pove nekaj bistvenih podatkov o rastlinstvu in živalstvu. Predstavi nam projekt Life to Grasslands, ki je potekal od leta 2017 do 2020 pod okriljem Zavoda RS za varstvo narave in govori o ohranjanju travnišča na nadmorski višini, kjer se nahajamo (Suha travnišča (b. d.). Pridobljeno s <https://www.lifetograsslands.si/rezultati-projekta/>).

Naloga: Nabrati užitne rastline in pripraviti namaz.

Navadna smrdljivka + skuta + sol

Materina dušica + kislina smetana + skuta + sol + poper

Čemaž + skuta + kajenski poper

Slika 16

Skupina dijakov na travnišču, vključenem v projekt Life to Grasslands



Slika 16 prikazuje travnišče Rute na Gorjancih, na katerem smo z dijaki poskušali najti kukavičevke ali naravne orhideje, ki so na teh travniščih prioriteten habitatni tip. (Suha travnišča (b. d.). Pridobljeno s <https://www.lifetograsslands.si/rezultati-projekta/>)

3.6 Umetnost

Med pohodom prvi dan vsak dijak nabere dva do tri kose laporja v velikosti približno 5 x 5 cm.

Naloga: Na delavnici izdelava vsak svoj obesek. Z brusnimi papirji različnih grobosti zbrusijo kamen, ga oblikujejo, preluknjajo z ročnim vrtalnikom, premažejo z oljem ter obesijo na vrstico.

Slike 17, 18

Izdelovanje obeska iz laporja



Sliki prikazujeta brušenje kamna z brusnim papirjem ter končne izdelke.

4. Anketa

Po končani dejavnosti smo izvedli anketo, v kateri nas je zanimalo: katera od vsebin jim je ostala najbolj v spominu oz. so bili nad njo tako navdušeni, da jo bodo delili naprej ali pa uporabili največkrat tudi sami. Želeli smo izvedeti tudi kritično mnenje glede vsebin in jih vprašali, ali bi kaj spremenili. Glede prostega časa nas je zanimalo, katere so tiste dejavnosti, ki so jih izvajali samostojno in samoiniciativno. Zanimale so nas prednosti in slabosti pouka v naravi.

Večina dijakov je bilo najbolj navdušenih nad delavnico preživetja v naravi, in sicer postavljanje bivakov, način priprave ognja ter uporabnost divjih rastlin. Všeč so jim bile informacije, ki jih je inštruktor povedal iz lastnih izkušenj. Zadovoljni so bili s samostojno izvedenim orientacijskim pohodom z zemljevidom in kompasom. Pri omenjeni dejavnosti jih je polovica izpostavila prevelik napor. V prostem času in ob večerih so dijaki igrali družabne igre, se pogovarjali, igrali nogomet, odbojko. Zaradi slabe pokritosti s signalom je bilo nekaj dijakov nejevoljnih, nekateri pa so bili veseli in so povedali, koliko več časa so namenili medsebojnemu druženju. Pri vprašanjih glede pouka v naravi so dijaki poudarili sproščenost, podajanje strokovnih vsebin v naravi in v konkretnih življenjskih situacijah ter koristno preživet čas.

5. Zaključek

Dijaki se pri vseh dejavnostih spoznavajo z vsebinami, ki so za večino popolnoma nove. Namen in cilj je dosežen, in sicer vsakdo se nauči novih uporabnih znanj z različnih področij. Pri dijakih sem opazila veliko samostojnega dela, dobrega sodelovanja v skupini, veliko pogovora, sklepanja kompromisov, reševanja problemov na veliko različnih in zanimivih načinov, medsebojno pomoč, empatijo, kreativnost in strokovno znanje, uporabljeno v naravi. Spoznali so, da lahko do cilja pridemo na več različnih načinov. Tako kot sem predvidevala, so v naravi pokazali značaj, ki pri pouku ni tako prepoznan. Postali so bolj sproščeni, se med seboj spoštovali in v sodelovanju s sošolci rešili vse zadane naloge. Pri delavnici preživetja v naravi

je bilo po prvih navodilih inštruktorja na obrazih videti negotovost, mogoče tudi strah pred neuspehom. Vendar so v skupini delovali uigrano in se dopolnjevali tako z idejami kot s samimi rešitvami. Ob večerji smo se pogovarjali o tem in veseli me, da so razumeli, da stiska, ki se pojavi ob določeni spremembi ni zid, ki se ga ne da preplezati. Eni so bili spretnejši pri fizičnih aktivnostih, drugi pri ustvarjanju nakita, tretji pri izdelavi orientacijskih označb, četrti pri branju zemljevida, peti pri nudenju prve pomoči, naslednji pri izdelavi zeliščnih namazov in še bi lahko naštevali. V Gorjanskem mnogoboju so morali prav vsi člani skupine prispevati svoj delež do uspeha. V bodoče si želim, da bi nam vsem uspelo prespati zunaj v bivakih ter dodati novo vsebino, in sicer vožnjo z gorskimi kolesi v naravnem okolju.

Po končani dejavnosti sem opravila tudi evalvacijo, in sicer s pomočjo štirih vprašanj. Odgovori nam kažejo, da je bila večini udeležencev najbolj zanimiva in drugačna delavnica preživetja v naravi ter samostojen orientacijski pohod s pomočjo zemljevida in kompasa. Odgovori so mi v pomoč pri načrtovanju dejavnosti naslednjim generacijam.

6. Viri in literatura

- Grylls, B. (2013). Preživetje v naravi: popolni vodnik za bivanje na prostem: Učila international.
Suha travišča (b. d.). Pridobljeno s <https://www.lifetograsslands.si/rezultati-projekta/>
Kristan, S. (1993). V gore: izletništvo, pohodništvo, gornišтво: Didakta, Radovljica.
Kristan, S. (1994). Osnove orientiranja v naravi: Didakta, Radovljica.
Kristan, S. (1998). Šola v naravi: Didakta, Radovljica.

Kratka predstavitev avtorice

Urška Korasa je študirala na Fakulteti za šport v Ljubljani in poučuje športno vzgojo od januarja 1998. Dve leti in pol je poučevala na Osnovni šoli Center v Novem mestu, od leta 2000 pa na Šolskem centru Novo mesto na Srednji zdravstveni in kemijski šoli. Poleg poučevanja je na šoli organizatorica obveznih in nadstandardnih interesnih dejavnosti s področja športa, mentorica športnim ekipam v odbojki za dijakinje in atletiki za dijake ter koordinatorica dijakom perspektivnim športnikom.

MATEMATIČNO GEOGRAFSKI SPREHOD

NALOGA ŠT. 1 – ORIENTACIJA

Na **START**u s pomočjo kompasa orientiraj karto (vriši strani neba) in vriši svoje stojišče.

Pot nadaljuješ od starta po Kolodvorski ulici in Šarhovi poti do **OP1** (opazovalnica številka 1), kjer rešiš nalogo 2.

NALOGA ŠT. 2 – BLOK

Koliko oken ima blok, ki stoji južno od vrtca na naslovu Šarhova pot 6? _____

Razcepi število oken na prafaktorje:

Pot nadaljuješ po Šarhovi poti proti opazovalnici številka 2.

Na poti med opazovalnico št. 1 in 2 opazuj okolico in reši nalogi 3 in 4.

NALOGA ŠT. 3 – GARAŽE

Koliko je vseh garažnih vrat na zahodni strani garažnega objekta ob Šarhovi poti?

Koliko garažnih vrat je svetlejše barve?

Izrazi delež svetlih vrat z ulomkom, z decimalnim številom in z odstotki.

NALOGA ŠT. 4 – POTOK RUŠICA

Opazuj strugo potoka Rušica. Ali je v strugi potoka opazen poseg človeka? DA NE

Odgovor utemelji.

Pri **OP2** (opazovalnici številka 2) se ustaviš, opazuješ in rešiš nalogo 5.

NALOGA ŠT. 5 - SKICA

Koliko hiš je v enem sklopu vrstnih hiš Ob nasipu?

S pomočjo likov nariši skico enega sklopa in na njej poimenuj like, ki si jih uporabil.

Skica naj bo sestavljena iz čim več različnih likov ter preprosta in brez drobnih detajlov.

Skica:



Pot nadaljuješ do konca ulice Ob nasipu do **OP3** (opazovalnice številka 3), kjer zaviješ v Ulico Norberta Vebra.

NALOGA ŠT. 6 - ULICA

Oceni dolžino Ulice Norberta Vebra? _____

Koliko korakov meri Ulica Norberta Vebra? _____

Koliko meri en tvoj korak? _____

S pomočjo dolžine koraka približno izračunaj koliko metrov meri ulica? _____

Na zemljevidu izmeri dolžino ulice in s pomočjo sorazmerja izračunaj natančno dolžino le-te.

Pot nadaljuješ po Kidričevi ulici do **OP4** (opazovalnice številka 4), kjer rešiš nalogo 6.

NALOGA ŠT. 7 – RELIEFNE OBLIKE

Opazuj reliefne oblike. Na spodnje črte napiši reliefne oblike, ki jih lahko opaziš.

Pot nadaljuješ po Falski cesti do **OP5** (opazovalnice številka 5), kjer rešiš nalogo 8.

NALOGA ŠT. 8 – SIMETRIJA

Oglejte si severno fasado glasbene šole in na njej raziščite simetrijo. Na fotografiji vrišite čim več somernic fasade ali elementov na njej.



Po pravilnem prečkanju ceste pot nadaljuješ po Falski cesti proti opazovalnici številka 6. Med potjo opazuješ strugo potoka Rušica in rešiš nalogo 9.

NALOGA ŠT. 9 – POTOK RUŠICA

Ali je v strugi potoka opazen poseg človeka? DA NE
Odgovor utemelji.

Pot nadaljuješ do **OP6** (opazovalnice številka 6), kjer rešiš nalogo 10.

NALOGA ŠT. 10 – GEOMETRIJSKA TELESA

S pomočjo katerih geometrijskih teles bi opisali kapelico?

Nariši hitro tridimenzionalno skico kapelice in si pri tem pomagaj z oblikami osnovnih geometrijskih teles:

Pot nadaljuj po Mariborski cesti, Industrijski ulici in Ulici Ruške čete do **OP7**, kjer reši nalogo 11.

NALOGA ŠT. 11 – OGRAJA

Kako bi z besedami opisali vzorec balkonske ograje bloka na ulici Ruške čete 8?

Skiciraj ograjo in pripiši ocenjeni dolžino in višino:

Skica:

Koliko pokončnih desk sestavlja eno balkonsko ograjo? _____

Koliko balkonov ima blok? _____

Koliko 4 metrskih desk bi bilo potrebnih, da zamenjamo les na vseh ograjah bloka?

Reševanje:

Odgovor: _____

Pot nadaljuj po Šarhovi poti in Kolodvorski ulici nazaj do šole.

***Dodatna naloga:**

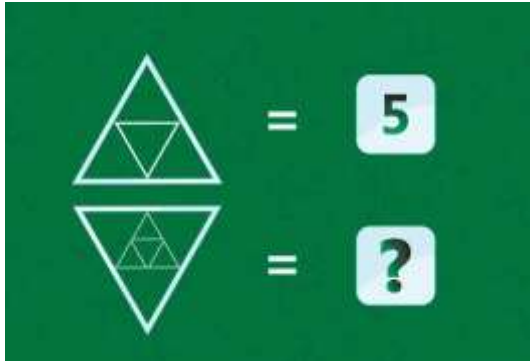
Koliko meri »živa veriga« vaše skupine?

(»Živa veriga« pomeni, da se primete in maksimalno razprete roke).

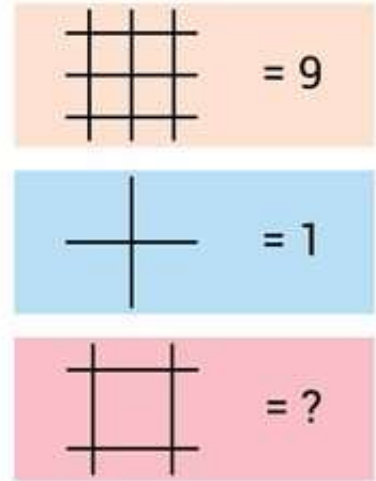
START	9.00 5 min. za nalogo 1 5 min. hoje
OP1	9.10 10 min. za nalogo 2 – BLOK 5 min. za pot 10 min. za nalogo 3 – GARAŽE 5 min. za nalogo 4 – POTOK 5 min. za pot
OP2	9.45 10 min. za nalogo 5 – SKICIRANJE 5 min. za pot
OP3	10.00 15 min. za nalogo 6 – ULICA 5 min. za pot
OP4	10.20 10 min. za nalogo 7 – RELIEFNE OBLIKE 2 min. za pot
OP5	10.32 10 min. za nalogo 8 – SIMETRIJA 10 min. za pot in nalogo 9 - POTOK
OP6	10.52 10 min. za nalogo 10 – KAPELICA 10 min. za pot do OP7
OP7	11.12 15 min. za nalogo 11 – OGRAJA 10 min. za pot do CILJA
CILJ	11.37

Priloga 3: MATEMATIČNI BONBONČKI

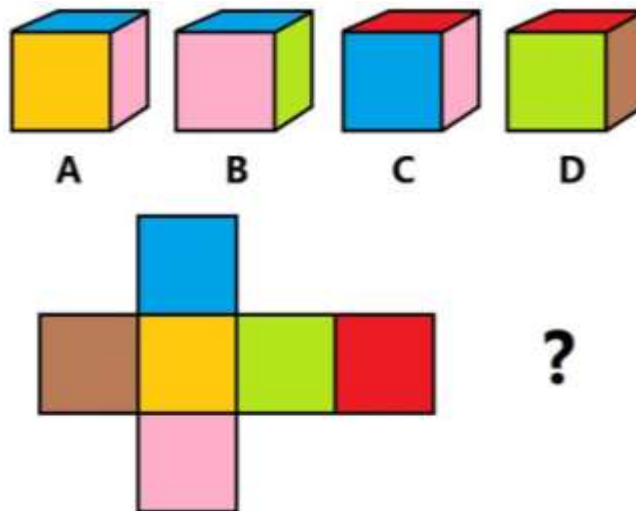
*Bonbonček 1:



*Bonbonček 2:



*Bonbonček 3:



*Bonbonček 4:

32, 45, 60, 77, ?

Priloga 4: ZEMLJEVID



Pouk na šolskem vrtu in v gospodinjski učilnici – učenje za življenje

Lessons in the School Garden and in the Home Economics Classroom – Learning for Life

Katarina Kos

*Osnovna šola Litija, Podružnica s prilagojenim programom
katja.kos@os-litija.si*

Povzetek

Pouk na prostem predstavlja dobro alternativo klasičnemu pouku znotraj učilnice, hkrati pa prinaša veliko prednosti, tako za učence kot za učitelje. Inovativen pristop pa od učitelja zahteva dobro načrtovanje učne ure in metode, ki lahko predstavljajo izziv ali oviro. Učenje iz praktičnih izkušenj za učence prinaša najbolj trajno in uporabno znanje za življenje, kar je zagotovo eden izmed glavnih ciljev sicer prenatrpanih učnih načrtov. Zelo pomembni vidiki takšnega pouka so medpredmetno povezovanje, medgeneracijsko in vrstniško sodelovanje, razvijanje vrednot okolja in pomen samooskrbe. Učenci se učijo skozi igro ter spoznavajo pomembnost zdravega načina življenja. V članku je predstavljen primer dobre prakse iz Osnovne šole Litija, kjer so učenci skupaj z mentorji na šolskem vrtu izdelali in postavili hotel za žuželke ter tako poskrbeli za koristne živali na vrtu. Učenci so iz kamenja izdelali označevalce rastlin, ki so jim v pomoč ob sajenju in prepoznavanju različnih rastlinskih vrst. Poudarjen je pomen lokalne in sezonske hrane, saj učenci pridelano zelenjavo in sadje nato tudi pripravijo in zaužijejo v gospodinjski učilnici. Takšen pristop k poučevanju poveča aktivnost učencev, spodbuja radovednost in motivacijo, izboljša učne dosežke, predvsem pa osmisli učenje, saj jih uči za življenje.

Ključne besede: gospodinjska učilnica, hotel za žuželke, pouk na prostem, samooskrba, šolski vrt, učenje za življenje.

Abstract

Outdoor lessons are a good alternative to classic lessons inside the classroom, and at the same time bring many advantages, both for students and teachers. An innovative approach requires the teacher to precisely plan the lesson and methods that can be a challenge or an obstacle. Learning from practical experiences brings the most lasting and useful knowledge for life for students, which is certainly one of the main goals of otherwise too extensive curricula. Very important aspects of such lessons are cross-curricular integration, intergenerational and peer cooperation, developing environmental values and the importance of food self-supply. Students learn through play and get to know about the importance of a healthy lifestyle. The article presents an example of good practice from the Litija Elementary School, where the students, together with their mentors, made and set up a hotel for insects in the school garden, thus taking care of beneficial animals in the garden. The students made plant markers out of stones, which help them when planting and identifying different plant species. The importance of local and seasonal food is emphasized, as the students then prepare and eat the vegetables and fruits grown in the home economics classroom. Such an approach to teaching increases the activity of students, stimulates curiosity and motivation, improves academic achievements, and above all gives meaning to learning, as it teaches them for life.

Keywords: food self-supply, home economics classroom, hotel for insects, learning for life, outdoor education, school garden.

1. Uvod

Temelji tradicionalne pedagogike so med štirimi stenami, v učilnici. A sodoben pouk lahko prav tako uspešno, če ne celo bolj kakovostno in celostno, izpeljemo v naravi. Le ta nam namreč nudi učno okolje z neskončnimi možnostmi raziskovanja in odkrivanja, poleg učenja pa nudi blagodejne učinke tudi na zdravje in razvijanje motoričnih ter drugih spretnosti. Na šolskem vrtu lahko povežemo teoretične vsebine s praktičnimi dognanji, znanje pa je posledično bolj utrjeno in smiselno povezano z vsakdanjim življenjem. Izkušnje, ki jih posameznik pridobi s celotnim telesom, so bolj kakovostne in trajnejše. Prav tako lahko praktični pouk lažje izpeljemo na način, da so vključeni učenci z različnimi učnimi stili. Zelo pomemben vidik poučevanja v naravnem okolju je tudi medpredmetno povezovanje. Medtem, ko sejemo fižol, lahko seštevamo, odštevamo, razvrščamo, spoznavamo poštevanko, like in oblike, širimo besedni zaklad v maternem ali tujem jeziku, spoznavamo stavčne člene, razvijamo domišljijo, spoznavamo barvne odtenke in kompozicije, odkrivamo zgodovino semen in njihovo poreklo... Možnosti so zares neskončne. Tovrsten pouk poveča motivacijo in kreativnost pri učencih ter spodbuja iskanje različnih rešitev za nastali problem. Vzgojo kulturnih rastlin lahko nadgradimo s poukom v gospodinjski učilnici, kjer si z učenci lahko pripravimo okusen obrok iz sestavin, ki so jih vzgojili sami. Tako učenci spoznajo pot od semena do krožnika in razvijajo pozitiven odnos do hrane.

Kljub vsem pozitivnim učinkom poučevanja v naravi, pa le to za učitelja predstavlja poseben izziv, saj je potrebno poznati drugačne metode kot v razredu. Več truda je potrebno vložiti v ohranjanje pozornosti, ki se v zunanjem okolju lahko hitro razprši, bolj zahtevna je tudi priprava vseh materialov, orodja... Prav tako se moramo v naravi pogosto soočiti z nepričakovanimi situacijami in se hitro prilagoditi na spremembe, kar za učitelja lahko predstavlja tudi oviro.

V članku je predstavljen primer dobre prakse pouka na šolskem vrtu in nadaljevanje v gospodinjski učilnici, kar učencem lahko predstavlja model učenja za življenje.

2. Pouk na šolskem vrtu in v gospodinjski učilnici

Ko pomislimo na otroštvo v preteklosti, nam prva misel odtava v gozd, na travnike ob potočku ter k raziskovanju okolice in druženju s prijatelji vse do mraka. Današnji otroci takšnega načina preživljanja prostega časa skoraj da ne poznajo več. Izgubili so stik z naravo, premalo se gibljejo in vse preveč časa preživijo za zasloni v virtualnem svetu. Prav ta izkušnja in grenko spoznanje sodobnega časa, nas je vodilo do tega, da kot specialni pedagogi želimo otrokom omogočiti izkušnje in dejavnosti v zunanjem okolju, ki jih bodo motivirale za odkrivanje novih spoznanj.

Za pouk na prostem so različni avtorji uporabili veliko različnih pojmov, kot na primer učenje v naravi, učenje preko izkušenj izven učilnice in učenje zunaj. Straker (2014) pa izraz razširi na izkušnjsko pedagogiko, pustolovski pouk in skrb za okolje. Čeprav se pojmi tudi vsebinsko nekoliko razlikujejo je vsem skupno, da gre za izvajanje pouka izven učilnic, pri katerem je bistvo pridobivanje novih izkušenj in znanj iz praktičnih situacij.

Na prostem torej lahko izvajamo zelo različne oblike pouka – poučujemo lahko v učilnici na prostem, organiziramo različne ekskurzije ali šolo v naravi, izvajamo gozdno pedagogiko ali pa pouk izpeljemo na šolskem vrtu.

2.1 Prednosti pouka na prostem

Zaradi sodobnega načina življenja imajo otroci vse manj stika z naravo in so tisti, ki prosti čas še preživljajo med krošnjami dreves ali v lovljenju kobilic na travniku, že »ogrožena vrsta«. Štembergerjeva (2012) opozarja, da je premajhna aktivnost učencev vzrok za mnoge fizične in psihološke težave učencev, kot so povišana telesna teža, visok krvni tlak, sladkorna bolezen, depresija, anksioznost in mnoge druge. Ravno to je razlog, zakaj je v sodobnem sedečem načinu življenja, pouk na prostem tako dobra alternativa tradicionalnim načinom poučevanja v učilnicah. Avtorica (prav tam) navaja, da učenje v naravi prinaša mnogo pozitivnih učinkov, kot so:

- spodbuja gibalni razvoj učencev, predvsem fino in grobo motorične spretnosti, koordinacije, ravnotežja;
- nudi več možnosti za svobodno gibanje predvsem hiperaktivnih otrok;
- poveča aktivnost učencev pri iskanju rešitev zastavljenega problema;
- razvija odnos do vrednot in občutek varnosti;
- poveča se skrb in odgovornost za okolje;
- omogoča razvijanje socialnih veščin, spretnosti komuniciranja, vodenja in sodelovanja v skupini;
- omogoča vključenost učencev v proces načrtovanja;
- poveča možnosti medpredmetnega povezovanja;
- izboljšuje imunski sistem in krepi odpornost;
- zmanjša stresne dejavnike in izboljša koncentracijo;
- spodbuja učence k opazovanju okolice;
- spodbuja radovednost, željo po raziskovanju in ustvarjalnost;
- spodbuja k reprodukciji že pridobljenega teoretičnega znanja;
- omogoča smiselno učenje za življenje;
- razvija dolgoročni spomin, pridobljeno znanje je lažje priklicati iz neposrednih izkušenj v naravi kot iz teoretičnih vsebin;
- v učenje vključuje vsa čutila (vid, vonj, sluh, tip, okus);
- razvija se osebnostna rast, izboljša se samozavest in samopodoba;
- izboljšajo se učni dosežki.

2.2 Pomanjkljivosti ali ovire pouka na prostem

S tem, ko pouk iz učilnice prestavimo v naravno okolje, se seveda lahko pojavijo tudi določene omejitve, vendar pa jih učitelj, ki je nad tovrstnim načinom poučevanja navdušen, z lahkoto premaga. Ključ do uspeha je dobro načrtovanje dejavnosti in hkrati fleksibilnost pri samem poučevanju. Med prvimi ovirami, na katero opozori večina staršev, so vremenske razmere. Seveda so določeni ekstremni vremenski pogoji, kot so hudi nalivi, res zelo mrzlo ali zelo vroče vreme, precej neugodni za izvajanje pouka na prostem. A večino dni v letu je pouk na prostem povsem mogoče izpeljati. Največkrat namreč ni vreme tisto, ki je neprimerno, ampak je neprimerna obutev in obleka otrok ter nestrinjanje staršev, ki jih skrbi, da se bo v naravi kateremu od otrok kaj zgodilo. Težavo lahko predstavlja tudi natrpanost učnih načrtov

in urnik, vendar pa iznajdljiv učitelj lahko hitro najde rešitev v medpredmetnem povezovanju (to je najlažje izvedljivo pri razrednem pouku, ko razrednik poučuje večino premetov).

Dejstvo je, da bo poučevanje na prostem od učitelja zahtevalo nekaj več iznajdljivosti in mu bo vsaj na začetku morda vzelo nekoliko več časa za načrtovanje, vendar pa pozitivni rezultati takšnega poučevanja vse to upravičijo. Potrebna so jasno postavljena pravila in meje, vzpostavljanje discipline in posebna skrb za varnost vseh. Zelo pomemben vidik, ki tovrstno poučevanje lahko olajša ali pa oteži, pa je podpora ali nestrinjanje s strani vodstva in celotnega kolektiva.

2.3 Pouk na šolskem vrtu

Učenje iz praktičnih izkušenj je zagotovo tisto, ki prinaša najbolj trajno in uporabno znanje za naše življenje. Blair (2009) je mnenja, da pouk na šolskem vrtu predstavlja uporaben vzgojno – izobraževalni pristop, ki poleg novo naučenih znanj, omogoča mnogo prednosti tudi na vedenjskem, fizičnem in socialnem področju razvoja učencev, saj se poveča občutek pripadnosti, samozavesti in empatija, spodbuja pa se tudi zdravo prehranjevanje. Šolski vrt je lahko tudi del skupnostnih prostorov ter s tem ozavešča lokalno skupnost o pomembnosti samooskrbe in zdravem načinu življenja, še dodaja avtor (prav tam). Učenci, ki se v šoli naučijo osnovnih vrtnarskih veščin in pridobijo tudi navdušenje nad gojenjem lastnih pridelkov, svoje znanje o vrtnarjenju in zdravi prehrani lahko delijo s svojimi družinami in tako širijo zavedanje o pomembnosti samooskrbe.

Pomembnost poučevanja veščin vrtnarjenja je vse bolj prisotna tudi v slovenskem prostoru. Inštitut za trajnostni razvoj izvaja program Šolski ekovrt, ki nudi strokovno podporo šolam, vrtcem in dijaškim domovom. V preteklosti so v okviru evropskega projekta Ecogard izvajali tudi poklicno usposabljanje za pomočnika ekološkega vrtnarja za učence s posebnimi potrebami. Glavni cilji njihovega delovanja so vključevanje šolskih vrtov v pouk in vzgojo, ekološka pridelava hrane, spoznavanje kakovosti ekoloških živil in okoljska ozaveščenost, prav tako pa tudi izmenjava znanj in izkušenj učiteljev.

2.4 Šolski vrt na Osnovni šoli Litija

Na Osnovni šoli Litija smo, kljub lokaciji v urbanem okolju, veliko pozornosti namenili oblikovanju šolskega vrta. Gre za sestav šestih pravokotnih visokih gred na različnih višinah, ki se raztezajo okoli centralne visoke grede. Visoke grede smo si glede na interese učiteljev in učne načrte razredov, v katerih le ti poučujejo, razdelili, tako da so za določene grede zadolženi določeni učitelji. V gredah večinoma posejemo in posadimo sezonsko zelenjavo, ki jo preko celega leta oskrbujemo in negujemo ter ob primernem času tudi pobremo. V središču je zasajena večja greda v obliki šesterokotnika, v kateri je na sredini posajena jablana stare sorte, pod njo pa so zasajena trajna in enoletna zelišča, ki so na voljo za uporabo vsem učencem in učiteljem. Ob robu šolskega vrta je zasnovana dolga dvignjena gredica, ki predstavlja mejo med vrtom in okolico. Ob robu je ograja, na katero se ob strani v smeri ceste razrašča okrasni pisano-listni bršljan, na drugih straneh pa je zasajeno sadno drevje in jagodičevje različni sort. Prostor med gredami je posut z zastirko iz sekancev, ki zadržujejo vlago, hkrati pa preprečujejo razraščanje plevela. V kotu vrta je tudi kompostnik, namenjen odpadnim rastlinam, vejam ob obrezovanju in odstranjevanju plevela. Poskrbeli smo tudi za koristne žuželke, saj smo jim na vrtu postavili hotel za žuželke, ki so ga pod mentorstvom učiteljev izdelali učenci. Kljub razmeroma majhni sadilni površini na vrtu pridelamo zavidljive količine zelenjave, sadja, jagodičevja, dišavnic in začimb, ki jih nato z veseljem uporabimo v gospodinjski učilnici pri pripravi obrokov.

Šolski vrt ponuja pester izbor dejavnosti za izvajanje raznolikega pouka, ki učencem nudi konkretne izkušnje. Z urami, ki jih preživimo na šolskem vrtu se učenci veliko naučijo o ekologiji in samooskrbi. Gre za medpredmetno povezovanje, saj poleg tega, da vzgojimo domačo zelenjavo in sadje, zbiramo tudi recepte, pripravimo govorne nastope, tehtamo, merimo, primerjamo, razvrščamo in še veliko drugih dejavnosti. Predvsem pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami, gre za zelo pomemben vidik izkustvenega učenja, razvijanja samostojnosti in splošne razgledanosti.

Eden izmed pomembnih učnih momentov je tudi medgeneracijsko sodelovanje, saj nam na vrtu pogosto na pomoč priskoči upokojena učiteljica biologije in gospodinjstva, ki ima ogromno teoretičnega in praktičnega znanja, ki ga z veseljem predaja mlajšim generacijam. V preteklosti smo sodelovali tudi že s člani Univerze za tretje življenjsko obdobje. Gre tudi za medvrstniško sodelovanje, saj učenci pogosto naloge izvajajo v parih ali manjših skupinah, se med seboj učijo, si pomagajo in na ta način hitreje napredujejo. Vse to je odkazala tudi nemška raziskava (Pollin in Retzlaff-Furst, 2021), ki potrjuje, da pogoste socialne interakcije na šolskem vrtu spodbujajo doživljanje pozitivnih čustev in spodbujajo sodelovanje, hkrati pa krepijo občutek ponosa in doživljanje uspeha.

2.5 Hotel za žuželke

Na vrtu prebiva veliko drobnih žuželk, ki jih lahko poimenujemo tudi mali vrtni pomočniki, saj na vrtu najdejo svoj dom in nam na naraven način pomagajo uničevati škodljivce. Pikapolonice tako ne prinašajo samo sreče in razveseljujejo otroških oči, ampak imajo zelo rade listne uši, pršice, jajčeca hroščev, več in drugih insektov. Zelo koristne so tudi strigalice, ki se prehranjujejo s podobno hrano. Ptice z veseljem pojedjo gosenice, črve in druge škodljivce. Za vse te koristne živali lahko na vrtu priskrbimo primeren kotiček, kjer se bodo pozimi lahko zadrževale in nam naslednjo pomlad spet prišle na pomoč.

Na našem šolskem vrtu smo dobro poskrbeli za koristne živali. Učenci so sami izdelali ptičjo krmilnico in hotel za žuželke ter ju postavili na šolski vrt. Pri izdelavi smo uporabili naravne in reciklirane materiale. Pomemben vidik je bilo tudi medpredmetno povezovanje, saj je projekt potekal v času tehnike in tehnologije, gospodinjstva, naravoslovja in likovne umetnosti.

Slika 1

Raziskovanje literature



Slika 2

Izdelava načrta



Najprej so učenci raziskali različno literaturo o hotelih za žuželke in si različne oblike hotelov ogledali na spletu (slika 1). V veliko pomoč jim je bila knjiga z naslovom *Iz lončka v lonček* (Kos, 2017). Nato so glasovali o vrsti hotela, ki jim je bil najbolj všeč in izbrali hotel z lesenim ogrodjem s poševno streho in različno velikimi odprtinami. Izdelali so načrt, narisali skico na papir in naredili seznam vseh stvari, ki jih za izdelavo hotela potrebujejo – orodje in material (slika 2).

Slika 3

Izdelava ogrodja hotela za žuželke



Slika 4

Izdelava strehe



Kot vidimo na slikah 3 in 4, so učenci ogrodje naredili iz lesenih desk. Zaradi različnih vremenskih vplivov, ki otežujejo življenje živalim, hkrati pa krajšajo življenjsko dobo materialov, so na vrhu izdelali še streho. Deske so tako oblikovali v končno podobo majhne hišice. Posamezne dele so med seboj zbili z žebli. Na zadnjo stran so za hrbet pribili tanjšo desko ter tako preprečili prepih in naredili zavetje za živali. Z lakom, prijaznim okolju, so les tudi zaščitili pred vlago.

Slika 5

Polnjenje lukenj v hotelu za žuželke



Slika 6

Ponos ob uspešno zaključenem projektu



Vmesni prostor so zapolnili z odpadnim lesnim materialom, vejami, slamo, stebli trstike in bambusa, storži, opekami, kamni... (slika 5). Ker so želeli, da se v hotel naselijo različne žuželke, so naredili odprtine različnih velikosti. V vmesne prostore med opekami so dodali tudi debelejšše kose lesa, v katere so navrtali luknje različnih velikosti. Nad svojim delom so bili navdušeni in upravičeno ponosni, kar je razvidno iz slike 6.

Slika 7

Končni izgled hotela za žuželke



Slika 8

Divje čebele so si v hotelu poiskale zavetje



Končni izgled našega hotela za žuželke (slika 7) in fotografija, posneta po nekaj mesecih, ko so svoje domovanje na šolskem vrtu našle divje čebele (slika 8).

2.6. Skrb za šolski vrt

Učenci pridno skrbijo tudi za visoke grede na šolskem vrtu. Spoznavajo pomembnost letnih časov, različna opravila v različnih obdobjih leta, pripravljajo zemljo (slika 9), odstranjujejo plevel (slika 10), sejejo in sadijo različne vrtnine (slika 11), kompostirajo (slika 12), pripravijo zastirko, zalivajo (slika 13) in se na koncu razveselijo pridelkov, ki so jih sami pridelali. Za lažje prepoznavanje vrst zasajenih rastlin, so pri likovni umetnosti na kamne z vodoodpornimi barvami napisali imena vrtnin (slika 14).

Slika 9

Priprava zemlje



Slika 10

Odstranjevanje plevela



Slika 11

Sajenje radiča



Slika 12

Kompostiranje



Slika 13

Zalivanje



Slika 14

Označevalci vrtnin



2.7. Priprava jedi v gospodinjski učilnici

Učenci skupaj z mentorji skrbno izberejo sadike, ki jih bodo posadili in semena, ki jih bodo posejali na šolskem vrtu. Ko zelenjava in sadje dozorita, ju z velikim navdušenjem poberejo ter pripravijo okusne obroke v gospodinjski učilnici. Spoznavajo tudi različne načine shranjevanja hrane, konzerviranja, zamrzovanja in sušenja za podaljševanje roka uporabnosti živil. Učenci spoznavajo pomembnost lokalno pridelane in sezonske hrane.

Ko rastline dozorijo in ustvarijo semena, nekatera med njimi tudi shranijo in jih v prihodnji vrtnarski sezoni ponovno posejejo. Nekatera semena in sadike učenci prinesejo tudi od doma. Tako spoznavajo življenjski cikel rastlin.

Slika 15

Vzgoja jedilnih buč



Slika 16

Priprava bučne juhe



Slika 17

Okusno kosilo



Slike od 15 do 17 prikazujejo, kako so učenci na šolskem vrtu vzgojili različne vrste jedilnih buč ter iz njih pripravili okusno bučno juho.

Slika 18

Pecivo iz domačega jagodičevja



Slika 19

Iz vrta v skledo



Slika 20

Obilen pridelek



Z veseljem spečejo tudi različno pecivo z jagodičevjem iz šolskega vrta (slika 18), si pripravijo svežo solato (slika 19) in so navdušeni nad obilnim pridelkom (slika 20).

3. Zaključek

Pouk na šolskem vrtu je lahko zanimiva popestritev sicer običajnih šolskih ur v učilnici. Možnosti in idej za raziskovanje naravnega okolja ter prenosa naučenega teoretičnega znanja v prakso je zares neskončno veliko. Učitelj mora zato pri svojem delu vedno iskati nove izzive in včasih stopiti izven svojih okvirov, da novo znanje približa vsem učencem.

Pedagoški delavci se moramo pri svojem delu zavedati, da naloga učitelja ni, da učencem ponudi vse odgovore na njihova vprašanja, ampak da jih s svojim zgledom navdušuje za odkrivanje novih znanj, jih usmerja pri iskanju odgovorov in jim daje priložnosti za konkretne izkušnje, ki jim bodo v življenju koristile. Narava je priložnost za vedno nove vire znanja, zato ji lahko rečemo tudi največji učbenik za življenje. Spoštujmo jo in jo varujmo tudi za naslednje generacije.

4. Viri

Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40 (2), 15 – 38.

<http://www.mariaarambula.com/wp-content/uploads/2014/01/childrens-gardens.pdf>

Kos, R. (2017). *Iz lončka v lonec*. Allegro d. o. o.

Pollin, S. in Retzlaff – Furst, C. (2021). The School Garden: A Social and Emotional Place. *Frontiers in Psychology*, 22 April 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.567720/full>

Straker, J. (2014). *Meanings of 'the Outdoors': Shaping outdoor education in Aotearoa New Zealand* (Thesis, University of Waikato, Hamilton).

<https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/8660>

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk: revija Zavoda RS za šolstvo*, 14 (1/2), 84-90.

Kratka predstavitev avtorja

Katarina Kos je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja z znanstvenim magisterijem iz področja specialne in rehabilitacijske pedagogike. Vso svojo poklicno pot, ki bo kmalu štela 10 let, je zaposlena na Osnovni šoli Litija, Podružnici s prilagojenim programom. V tem času je poučevala učence z dodatno strokovno pomočjo, učence v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom ter v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Izvaja tudi interesno dejavnost kuharski krožek. Ker želi učencem predati predvsem praktično znanje, ki ga bodo v življenju lahko uporabili v konkretnih situacijah, se pri svojem delu pogosto odloča za pouk v naravi.

Trajnostni pristop v osnovni šoli

Sustainability Approach in Primary School

Maja Lenart

*OŠ Gradec, POŠ Jevnica
maja.lenart@osgradec.si*

Povzetek

Velik šolski vrt nam omogoča, da naši učenci veliko časa preživijo v stiku z zemljo in spoznavajo njen pomen za njihovo vsakdanje življenje. Pomemben cilj, ki ga želimo ob vsem tem doseči, je tudi skrb za naravo, zato vrtnine pridelujemo ekološko. Učenci se na vrtu priučijo gojenja rastlin, skrbi za njih in spoznajo njihovo uporabnost. Uživajo sveže sadje in zelenjavo ali pa sodelujejo pri izdelovanju smutijev, sokov, marmelad, namazov in drugih izdelkov. Ugotavljamo, da otroci z veliko večjim veseljem zaužijejo vrtnino, če jo vzgojijo sami. Trudimo se, da je šolska malica čimbolj zdrava in da vključuje tudi pridelke z vrta, s čimer njihov trud dobi smisel in vrednost. Na naši šoli že nekaj let stremimo k zmanjšanju količine zavržene embalaže. Z zavedanjem, da vsak od nas lahko prispeva k čistejšemu okolju, z rednimi tedenskimi čistilnimi akcijami odgovorno skrbimo za šolsko okolico. Pomembno je, da pri učencih od majhnega spodbujamo skrb za okolje in jih usmerjamo k zdravi prehrani, saj bodo tako vzorce ponotranjili in bodo postali del njih.

Ključne besede: čistilne akcije, eko vrt, manj odpadkov, skrb za okolje, zdrava prehrana.

Abstract

Our school's large garden enables our pupils to spend a lot of time in contact with soil and to learn about how important it is for their everyday lives. Taking care of nature is an important goal that we aim at achieving, which is why our vegetables are grown organically. In the garden, pupils learn how to grow plants and take care of them. They also get acquainted with their usefulness. They eat fresh fruits and vegetables or participate in making smoothies, juices, jams, spreads and other products. We find that children enjoy eating vegetables which were grown by themselves. We try to make school lunches as healthy as possible with adding garden produce as ingredients. This gives pupils' effort meaning and value. At our school, we have been striving to reduce the amount of discarded packaging for several years. With the awareness that everyone can contribute to a cleaner environment, we responsibly take care of the school surroundings with regular weekly cleaning campaigns. It is important to encourage care for the environment in pupils from a young age and direct them to a healthy diet, as this way they will internalize the patterns which will become part of them.

Keywords: care for the environment, cleaning campaigns, eco garden, healthy diet, less waste.

1. Uvod

V prispevku želimo prikazati, kako lahko v osnovni šoli z dejavnostmi in ustrezno utemeljitvijo vplivamo na učence, jih usmerjamo k zdravemu načinu življenja ter spodbujamo k odgovornemu ravnanju. Na naši šoli smo trajnostno naravnani in ta vidik se trudimo prenesti tudi na učence in njihove starše. Seveda smo učitelji in drugi zaposleni tisti, ki smo otrokom v šolskem prostoru najpomembnejši zgled, zato pri vseh aktivnostih tudi sami aktivno sodelujemo.

Za trajnostni pristop smo se odločili, ker opažamo, da življenjski slog mnogih družin ni ustrezen in verjamemo, da tudi v šoli lahko prispevamo k vzpostavitvi bolj zdravega načina življenja. Prav tako smo prepričani, da vsak posameznik z majhnimi dejanji lahko vpliva na to, v kakšnem okolju bomo živeli.

V članku so prikazane aktivnosti, s katerimi na podružnični šoli spodbujamo zdrav življenjski slog in skrb za okolje.

2. Šolski eko vrt

Leta 2014 smo v bližini šole, na ravni in sončni legi osnovali šolski vrt. Vrt je postal del šole, saj zanj redno skrbimo učitelji in učenci. Predstavlja nam izjemen učni pripomoček, kjer učenci spoznavajo rastline, pridelke, vrtno živali, procese v naravi (npr. preperevanje) in se naučijo delati z orodjem in zemljo. Na vrtu imamo tudi spiralno gredo, zgrajeno iz kamna. Januš (2013) navaja, da so kamni na vrtu dragocen pripomoček. Podnevi namreč zbirajo sončno energijo, ponoči pa jo počasi oddajajo v okolico in s tem tudi rastlinam okoli sebe, pod seboj pa ohranjajo vlažnost.

Slika 1

Šolski eko vrt



Na sliki 1 je spiralna greda šolskega eko vrta Podružnične šole Jevnica. Na gredi imamo zasajena različna zelišča (meta, melisa, žajbelj, kamilice, drobnjak ...). Poleg zelišč na vrtu pridelujemo jagodičevje (jagode, maline, josto, aronijo, ribez), sadna drevesa (figo, slivo, kaki), vrtnine (korenje, solata, paradižnik, paprika, ohrovt ...).

Slika 2

Prostor za druženje ali počitek



Na sliki 2 je viden prostor za druženje. Občasno na šolskem vrtu organiziramo tudi kakšen dogodek in v ta namen imamo za sedenje nameščene odpadne palete. Te seveda prav pridejo tudi za počitek po napornem delu.

2.1 Ekološko vrtnarjenje

Na Podružnični šoli Jevnica smo vključeni v mrežo Šolski eko vrtovi, pridobili smo tudi znak Šolski eko vrt. Učenci na vrtu spoznavajo ekološko pridelavo in permakulturo. »Izraz permakultura izvira iz besed *permanenta agrikultura*, trajnostno kmetijstvo, pomeni pa tudi trajnostno kulturo.« (Bell, 2010, str. 13).

Pridelke pridelujemo ekološko in uporabljamo izključno ekološka semena ali kemično netretirana semena, če ekološka niso na voljo. Organske odpadke kompostiramo, kompost pa uporabljamo za gnojenje. »Vrtni kompost je najboljši pomočnik pri ustvarjanju rodovitnih, zdravih tal. Prednost vrtnega komposta je, da ga lahko pridelamo sami, brez stroškov, obenem pa koristno uporabimo vrtno in gospodinjstvo odpadke.« (Turk, Slabe in Fabjan, 2018, str. 5).

Na ekološkem vrtu je zelo pomembna skrb za rodovitna tla. Držimo se pravil, ki jih za tovrstno vrtnarjenje navaja Jošar (2015): tal ne prekopavamo, ne hodimo po gredah, poskrbimo, da so tla vedno pokrita in gnojimo z organskimi gnojili. Poslužujemo se tudi posevkov za zeleno gnojenje. Kemično-sintetičnih pesticidov ali mineralnih gnojil ne uporabljamo.

Na gredah gojimo koristne rastline, na primer vrtni ognjič. Uzman (2013) navaja, da privablja koristne žuželke, ki so naravne sovražnice vrtnih škodljivcev in jih uničujejo. Odganja tudi gosenice, polže in talne škodljivce.

Za zalivanje vrta zbiramo in uporabljamo deževnico.

Slika 3

Zbiralnik vode na šolskem vrtu



Slika 3 prikazuje zbiralnik vode, v katerega se steka voda iz žlebu vrtna lope. Z njo učenci predvsem v sušnih mesecih oskrbujejo rastline.

Učenci so pri delu na vrtu aktivno vključeni. Sodelujejo pri pletju, setvi, sajenju, oblikovanju zastirke, zalivanju, pobiranju pridelkov, semen ... Učenci torej sodelujejo pri pripravi zemlje, nato pa spremljajo celoten življenjski cikel rastline. Iz semen sami vzgojijo nekatere sadike in zanje skrbijo.

Slika 4

Vzgoja sadik



Slika 5

Sadika jagode



Slika 4 prikazuje presaditev sadik v lončke in opremljanje sadik z etiketo o vrsti sadike.

Na sliki 5 je sadika jagode, ki so jo učenci podarili svoji mami za dan žena. Šolske sadike podarimo tudi petošolcem ob slovesu s podružnične šole ali jih za prostovoljne prispevke ponudimo staršem.

Z učenci se ob vsaki dejavnosti na vrtu pogovarjamo, kaj bomo uporabili/delali in katere so prednosti takšnega vrtnarjenja. Naš cilj je, da učencem približamo naravo, pri tem pa spoznajo ekološko vrtnarjenje in tudi sami uvidijo prednosti takšnega načina pridelovanja hrane. Dejavnosti vedno povezujemo s skrbjo za okolje in razložimo, zakaj na primer ni dobro, da uporabljamo kemično-sintetične pesticide.

2.2 Uporabnost pridelkov

Med učenci je zelo priljubljen del vrta, kjer raste jagodičevje. V času zorenja plodov vrt večkrat obiščemo in se posladkamo. Seveda pa učenci spoznavajo tudi druge vrtnine. Običajno nimajo težav z okušanjem različne sveže zelenjave, še toliko bolj z veseljem jo uživajo, ker so jo pridelali sami. Ker je pridelkov na vrtu veliko, sadje, zelenjavo in zelišča uporabljamo tudi za:

- zelenjavni dodatek pri šolski malici (paradižnik, paprika, korenje, koleraba ...),
- pripravo šolskih obrokov (bučna juha, zelena solata, namaz z drobnjakom ...),
- kuhanje marmelade (ribezova, aronijina z jabolki, slivova ...),
- kuhanje kompota (slivov),
- pripravo smutija (zeliščni),
- zeliščni čaj,
- zeliščni kis,
- pripravo sirupov,
- ognjičevo mazilo,
- sivkino milo.

Slika 6

Marmelada



Slika 7

Sivkino milo



Slika 8

Metin kis



Slika 9

Zeliščni sirup



Slike 6, 7, 8 in 9 prikazujejo nekatere izdelke, ki jih z učenci naredimo iz naših pridelkov. Učenci se v okviru dela na vrtu, pridelovanja in predelovanja pridelkov seznanijo z ekološkimi pridelki in pomenom kakovosti živil in drugih produktov.

3. Skrb za okolje

V šoli dajemo velik poudarek skrbi za čisto okolje, zato se udeležujemo organiziranih akcij čiščenja okolice, hkrati pa tudi sami skozi celotno šolsko leto skrbimo za čisto in urejeno okolico šole. Veliko se pogovarjamo o posledicah odvrženih smeti v naravo in kako lahko mi kot posamezniki pripomoremo k čistejši naravi. Na šoli imamo štiri oddelke in vsak teden eden izmed oddelkov po razporedu poskrbi za pometanje igrišča in pobiranje smeti na šolskih površinah ter v neposredni bližini. Ob pobiranju odpadkov se seveda učijo ločenega zbiranja odpadkov in pravilnega rokovanja z njimi. S tem ko učenci sami skrbijo za čiščenje površin, razvijajo tudi odgovoren odnos do okolja in narave.

Slika 10

Čiščenje okolice šole



Na sliki 10 učenci čistijo šolsko igrišče in okolico. Poleg pobiranja smeti poskrbijo tudi za pometeno igrišče. Ker kamenčki uhajajo na asfaltno igrišče, jih občasno pometejo proti igralom.

3.1 Zmanjševanje količine odpadkov

Že nekaj let je naš cilj tudi zmanjševanje količine odpadkov. S spremljanjem smo ugotovili, da največ odpadkov proizvedemo pri šolski malici, zato smo sklenili, da mleka, jogurtov in sokov pri malici ne razdeljujemo vsakemu učencu v svoji embalaži, ampak nabavljamo pakiranja z večjo količino (na primer 1l) in vsebino nalijemo v skodelice. Prav tako pri malici ne dobi vsak svojega masla in medu, ampak le-to na kruh namažemo učitelji. Izogibamo se torej individualnim pakiranjem, res pa je, da je tu potrebna tudi pripravljenost učiteljev, da pomagajo pri razdeljevanju hrane, vendar s tem nimamo težav, saj smo vsi zaposleni trajnostno naravnani in to vidimo kot veliko prednost.

Slika 11

Šolska malica



Slika 11 prikazuje organizacijo šolske prehrane. Dežurni učenec ali učitelj v skodelice nalije mleko, ne kupujemo malih pakiranj po 2 dl.

Na šoli imamo prakso, da šolsko malico učenci odnesejo tudi na dneve dejavnosti, ki se izvajajo izven šole. Iz higienskih razlogov bi malica morala biti bodisi pakirana bodisi v vrečkah, kar pa pomeni tudi veliko količino odpadne embalaže. S starši smo dogovorjeni, da učenci na tovrstne dneve dejavnosti prinesejo posodico. Učitelj spremljevalec jim pred odhodom razdeli malico, katero shranijo v od doma prineseno posodico, pojedjo pa jo kasneje ob dogovorjenem času. Za piti s seboj prinesejo bidon, napolnjen z vodo, v kolikor ni napolnjen, pa ga napolnijo v šoli.

3. 2 Ločevanje odpadkov

V šoli se učiteljice in učenci zelo trudimo pri ozaveščanju učencev o pravilnem ravnanju z odpadki. Odpadke ločujemo, ločeno zbiramo ne le organske, ampak tudi vse druge odpadke. V vsaki učilnici imamo v ta namen nameščenih več košev, da odpadke že takoj ustrezno razvrstimo. Mlajši učenci to naredijo ob pomoči učitelja, starejši pa so pri tem že zelo samostojni.

Slika 12

Koši za ločeno zbiranje odpadkov



Slika 12 prikazuje koše, v katere učenci razvrščajo odpadke. V pomoč so jim tudi napisi na koših.

4. Zaključek

V praksi opazamo, da se učenci hitro navadijo na zdrava živila in jih tudi dobro sprejemajo, a na žalost marsikdaj doma preidejo na nezdravo prehrano. Dejstvo je, da so kvalitetna živila tudi precej dražja, kar bi lahko prispevalo k nezdravemu prehranjevanju v domačem okolju. Z visokimi cenami ekoloških živil se soočamo tudi v šoli, zato mnogokrat s težavo zagotavljamo kvalitetne obroke. Če želimo doseči trajne spremembe prehranjevalnih navad, moramo k temu spodbuditi celo družino. Šolski vrt ponuja priložnost, da se učenci naučijo ekološkega pridelovanja hrane.

Ob spremljanju odpadkov smo ugotovili, da se le-teh vsakodnevno nabere velike količine. Kljub vsemu pa se količina odpadkov lahko zelo zmanjša, če smo pri nakupu pozorni na vrsto pakiranja.

Ugotavljamo, da se nekateri učenci tudi sami že odzivajo na neprimerno ravnanje z odpadki in predlagajo posamezne ukrepe. Ob šolskem vrtu je območje, kjer se zaradi bližine železniške postaje in pešpoti zadržuje veliko ljudi, mladih in starejših. Učenci so opazali, da tam pogosto puščajo smeti. Nekajkrat so jih samoiniciativno pospravili, nato so predlagali, da tja namestimo koš. To smo tudi naredili in zdaj skrbimo, da napolnjenega tudi izpraznimo.

Pri ločevanju odpadkov imajo učenci še težave s posameznimi živili, sicer pa v veliki večini odpadke ločujejo tudi doma, zato jim to ni tuje. Na tem področju se je ozavešenost v zadnjih letih zelo okrepila.

5. Viri

Bell, G. (2010). *Permakulturni vrt*. Ara.

Januš, B. (2013). *Permakulturni vrt: vrtnarjenje z glavo za zdravo zabavo*. Kmečki glas.

Jošar, J. (2015). *Ekološko vrtnarjenje*. Mladinska knjiga.

Turk, L., Slabe, A. in Fabjan, J. (2018). *Kompostiranje za šole, vrtce in gospodinjstva*.

<http://www.itr.si/wp-content/uploads/2019/02/Kompostiranje-gradivo-kon%C4%8Dna.pdf>

Ucman, R. (2013). *Koristne živali z ekološkega vrta*. Kozmus.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Lenart poučuje na OŠ Gradec, Podružnična šola Jevnica. Je profesorica razrednega pouka, od septembra tudi vodja enote. Njihova šola slovi kot zdrava in trajnostno naravnana šola, saj se na različnih področjih trudijo uveljavljati trajnostni pristop.

Krožno gospodarstvo – projektiranje in predstavitev samooskrbe s sončno elektrarno

Circular Economy - Design and Presentation of Self-Suppliance with Solar Power Plant

Nejc Šiško

*BVS, sistemi zelene energije d.o.o.
nejc.sisko@gmail.com*

mag. Muharem Husić

*ŠC Ljubljana, Višja strokovna šola
muharem.husic@ki.si*

Povzetek

Podnebne spremembe veljajo za enega od največjih sodobnih izzivov pred katerimi se je znašlo človeštvo. To je pojav spreminjanja podnebja na celi Zemlji ali na njenih posameznih območjih. Splošna značilnost podnebja je da se spreminja, vendar je hitrost in velikost sprememb v zadnjem stoletju izjemno velika. Vzrok za tako velike spremembe podnebnega sistema so predvsem človeške dejavnosti: pridobivanje energije iz premoga, nafte in plina, krčenje gozdov (deforestacija), širjenje živinoreje, gnojila, ki vsebujejo dušik, fluorirani plini. Energetika in okoljski problemi so zelo povezani, saj je praktično nemogoče proizvajati, prenašati ali porabljati energijo brez znatnih učinkov na okolje. Okoljski problemi so neposredno povezani s proizvodnjo in rabo energije iz fosilnih goriv, kot so premog, nafta in zemeljski plin, ki pri izgorevanju v ozračje sproščajo škodljive pline, ki močno onesnažujejo okolje, vplivajo na podnebne spremembe in zdravje ljudi. Za blažitev podnebnih sprememb moramo občutno zmanjšati svetovne emisije toplogrednih plinov. Najobetavnejša rešitev za omenjene probleme so okoljske tehnologije za pridobivanje energije iz obnovljivih virov. Mednje štejemo predvsem sončno energijo, ki jo v sončnih elektrarnah pretvorimo v električno energijo, energijo biomase, vetra, vode in geotermalno energijo. Tovrstne tehnologije imajo na splošno manjši vpliv na okolje kot fosilna goriva, poleg tega pa je njihova največja prednost ta, da so neomejen vir energije, ki se nenehno obnavlja. V nadaljevanju predstavljamo najnovejše tehnologije za izkoriščanje sončne energije in podrobneje princip delovanja fotonapetostnega modula. Prikažemo tudi lastni primer projektiranja male sončne elektrarne nazivne izmenične moči 26,4 kW na večstanovanjskem objektu, pojasnimo koncept samooskrbe in možnost reciklaže fotonapetostnih modulov.

Ključne besede: fotonapetostni modul, krožno gospodarstvo, samooskrba, sončna elektrarna, sončna energija.

Abstract

Climate change is considered one of the greatest modern challenges facing humanity. This is the phenomenon of climate change on the whole Earth or in its individual areas. A general characteristic of climate is that it changes, but the rate and magnitude of change over the past century has been extraordinary. The cause of such large changes in the climate system is mainly human activities: obtaining energy from coal, oil and gas, deforestation, spread of animal husbandry, fertilizers containing nitrogen, fluorinated gases. Energy and environmental problems are closely related, as it is practically impossible to produce, transmit or consume energy without significant effects on the environment. Environmental problems are directly related to the production and use of energy from fossil fuels, such as coal, oil and natural gas, which, when burned, release harmful gases into the atmosphere that heavily

pollute the environment, affect climate change and human health. To mitigate climate change, we must significantly reduce global greenhouse gas emissions. The most promising solution to the mentioned problems are environmental technologies for obtaining energy from renewable sources. These include solar energy, which is converted in solar power plants into electricity, biomass, wind, water and geothermal energy. These types of technologies generally have less impact on the environment than fossil fuels, and their greatest advantage is that they are an unlimited source of energy that is continuously renewed. In the following, we present the latest technologies for the utilization of solar energy and in more detail the principle of operation of the photovoltaic module. We also show our own example of designing a small solar power plant with a nominal alternating power of 26.4 kW on a multi-apartment building. We explain the concept of self-sufficiency and the possibility of recycling photovoltaic modules.

Keywords: circular economy, photovoltaic module, self-supply, solar energy, solar power plant.

1. Uvod

V prispevku bo predstavljeno projektiranje in delovanje sončne elektrarne za samooskrbo na večstanovanjskem objektu ter zbrani potrebni podatki o obnovljivih virih energije s poudarkom na pridobivanju električne energije s pomočjo solarnih modulov.

Glavni namen prispevka je predstavitev proizvodnje električne energije iz obnovljivih virov energije s poudarkom na sončni energiji:

- analiza porabe električne energije pri večstanovanjskem objektu in prihranki z neodvisnostjo od cenovnega trga elektrike s sončno elektrarno
- analiza porabe solarnih panelov skozi njihov življenjski cikel, reciklaža panelov in pomanjkljivosti, ki se pokažejo po daljšem časovnem obdobju.

Osnovni cilji prispevka so:

- predstaviti najboljše razpoložljive tehnologije (BAT) in priporočila BREF (referenčni dokument najboljših razpoložljivih tehnologij) za proizvodnjo sončne energije in način delovanja,
- predstaviti tehnologije, ki se uporabljajo za recikliranja solarnih elektrarn in ravnanja z odpadki skozi celoten življenjski cikel,
- ugotoviti načine izboljšav električnega omrežja za omogočanje varne uporabe večjega števila sončnih elektrarn.

Predstavljeni bodo tudi cilji krožnega gospodarstva, njegove prednosti in vrste obnovljivih virov energije s poudarkom na sončni energiji. Na koncu prispevka bo predstavljen projekt sončne elektrarne za samooskrbo na večstanovanjskem objektu in ravnanje z odpadnimi sončnimi moduli.

V nadaljevanju bo predstavljena relevantna zakonodaja o spodbujanju uporabe energije iz obnovljivih virov v Evropski uniji in Sloveniji.

2. Zakonodaja Evropske unije in Slovenije

Direktiva o obnovljivi energiji je pravni okvir za razvoj obnovljive energije v vseh sektorjih gospodarstva Evropske unije in podpira sodelovanje med državami članicami.

2.1 Veljavna zakonodaja v Evropski uniji

Osnovni namen Direktive 2009/28/ES, ki spodbuja uporabo obnovljivih virov energije z namenom zmanjševanja emisij toplogrednih plinov. Cilj je, da se do leta 2030 emisije v EU zmanjšajo za najmanj 40 % od vrednosti iz leta 1990.

Direktiva 2018/2002 je namenjena zmanjšanju povpraševanja po energiji in je koristna za več področij, kot so okolje, izboljšava kakovosti zraka in javno zdravje, zmanjšanje emisij toplogrednih plinov, izboljšanje energetske varnosti in predpisov. Cilj je povečanje energetske učinkovitosti v Evropski Uniji za 27 % do leta 2030 v primerjavi z letom 2014.

2.2 Veljavna zakonodaja v Sloveniji

Prav tako kot v Evropski uniji tudi v Sloveniji velja več zakonskih in podzakonskih predpisov, ki urejajo področje energije iz obnovljivih virov.

Predpisi na področju energije iz obnovljivih virov so sprejeti na podlagi Zakona o varstvu okolja (Uradni list RS, št. 39/06 in 44/22) določa temeljna načela varstva okolja, spreminjanje stanja okolja in informacije o okolju, ekonomske in finančne instrumente varstva okolja, javne službe in druge z varstvom okolja povezane teme.

Določa tudi razvoj obnovljivih virov energije za izpolnitev zaveze Evropske unije glede uporabe obnovljivih virov energije. Razvoj drugih tehnologij, ki pripomorejo k prehodu v varno in trajnostno nizkoogljično gospodarstvo ter k izpolnitvi zaveze Evropske unije, da poveča energetska učinkovitost.

Namen varstva okolja je spodbujanje in usmerjanje družbenega razvoja, ki omogoča dolgoročne pogoje za zdravje, počutje in kakovost človekovega življenja ter ohranjanje biotske raznovrstnosti.

Osnovni predpis, ki ureja področje energije iz obnovljivih virov, je Energetski zakon (Uradni list RS, št. 17/14, 81/15, 43/19) je namenjen zagotovitvi konkurenčne, varne, zanesljive in dostopne oskrbe z energijo in energetskimi storitvami ob upoštevanju načel trajnostnega razvoja. Določa načela energetske politike, pravila delovanja trga z energijo, načine in oblike izvajanja gospodarskih javnih služb na področju energetike ter načela za zanesljivo oskrbo in varčevanje z energijo.

V uporabi je še veliko drugih predpisov, ki se uporabljajo pri ravnanje z energijo iz obnovljivih virov:

- Zakon o varstvu pred požarom (Uradni list RS, št. 3/07) ureja sistem varstva pred požarom in zajema organiziranje, načrtovanje, izvajanje, nadzor ter financiranje dejavnosti in ukrepov varstva pred požarom.
- Uredbi o odpadni električni in elektronski opremi (Uradni list RS, št. 55/15, 47/16, 72/18, 84/18 – ZIURKOE, 108/20), določa preprečevanje ali zmanjševanje škodljivih plinov, nastajanje odpadne električne in elektronske opreme ter ravnanje z njo zaradi varstva okolja in varovanja človekovega zdravja ter zmanjševanje celotnega vpliva uporabe naravnih virov in izboljšanja učinkovitosti njihove uporabe.
- Uredba o podporah elektriki (Uradni list RS, št. 26/22) določa vrste energetskih tehnologij proizvodnih naprav za proizvodnjo elektrike iz obnovljivih virov energije in v soprodukciji s toploto z visokim izkoristkom, ki so upravičene do podpore, višino in trajanje posamezne podpore, pogoje za pridobitev podpore ter druga pravila iz navedene uredbe.

- Uredba o odpadkih (Uradni list RS, št. 37/15, 69/15, 129/20) določa pravila ravnanja in druge pogoje za preprečevanje ali zmanjševanje škodljivih vplivov nastajanja odpadnih snovi in ravnanja z njimi ter za zmanjševanje celotnega vpliva uporabe naravnih virov in izboljšanje njihove učinkovitosti. Z odpadki je treba ravnati tako, da ni ogroženo človekovo zdravje, da se ne škodi okolju, da ravnanje ne predstavlja tveganja za vode, zrak, tla, rastline in živali ter ne povzroča čezmernega obremenjevanja s hrupom in neprijetnimi vonjavami.

3. Obnovljivi viri energije in prehod na krožno gospodarstvo

Energija iz obnovljivih virov (OVE) je okolju prijazna in jo je mogoče akumulirati v krajšem časovnem obdobju ter je iz virov, ki se nenehno obnavljajo ali pa so neizčrpani. Uporaba in razvoj naštetih vrst OVE sta izredno pomembna za prihodnost življenja na Zemlji, saj OVE pripomorejo k zmanjšanemu onesnaževanju okolja in s tem k bolj zdravemu življenju ljudi, živali in rastlin.

Krožno gospodarstvo je način organizacije potrošnje in proizvodnje, z namenom po ponovni uporabi, prenovi, popravilu in recikliranju obstoječih materialov in izdelkov za čim daljše časovno obdobje (slika 1). S tem načinom se podaljšuje življenjska doba izdelkov, zmanjšuje pa količina odpadkov, ki so nevarni za okolje.

Po končani življenjski dobi izdelka se materiale, iz katerih je izdelek izdelan, v največji možni meri obdrži v gospodarstvu. Na ta način se jih lahko vedno znova ponovno uporabi, kar prinese dodatno vrednost.

Krožno gospodarstvo je nasprotje tako imenovanemu linearnemu gospodarstvu, ki temelji na principu vzemi – naredi – porabi – odvrzi (Evropski parlament, 2022).

Slika 1

Proces krožnega gospodarstva



Vir: Krožno gospodarstvo, 2022.

Število ljudi na svetu raste in skupaj z njimi tudi potrebe po surovinah. Če se bo industrija razvijala v tej smeri, kot se sedaj, bomo do leta 2050 potrebovali tri Zemlje. Ker viri niso neskončni, moramo stremeti v smeri proti novemu načinu gospodarstva, ki ne temelji na vzorcu vzemi – izdelaj – zavrzi, temveč na principu, ki je okoljsko trajen, ogljično nevtralen in nestrupen

za okolje. Krožnost in trajnost morata biti vgrajeni v vse dele vrednostne verige, da bi lahko dosegli popolnoma krožno gospodarstvo: od zasnove do izdelave in potrošnikovega ravnanja.

Evropska komisija je v skladu s ciljem EU, da s pomočjo zelenega evropskega dogovora do leta 2050 postane podnebno nevtralna, marca 2022 predstavila prvi sveženj ukrepov za pospešitev prehoda v krožno gospodarstvo, kot je bilo napovedano v akcijskem načrtu EU za krožno gospodarstvo.

Predlogi vključujejo podporo trajnostnim izdelkom, opolnomočenje potrošnikov za zeleni prehod, revizijo predpisov o gradbenih materialih in strategijo o trajnostnem tekstilu.

Parlament je 9. 2. 2021 pozval k strožjim predpisom glede reciklaže in postavljanju zavezujočih ciljev za leto 2030 glede porabe in uporabe materialov.

Premik h krožnemu gospodarstvu bi lahko prinesel prednosti, kot so zmanjšanje vpliva na okolje, povečanje konkurenčnosti, spodbujanje inovacij, večja dobava surovin, krepitev gospodarske rasti in ustvarjanje novih delovnih mest, evropskim podjetjem bi lahko prihranil veliko denarja in zmanjšal skupne letne emisije toplogrednih plinov. Potrošniki bi poleg tega pridobili bolj inovativne in trajne izdelke, ki jim bodo na dolgi rok predstavljali manjše finančno breme (Evropski parlament, 2022).

3.1 Vrste obnovljivih virov energije

Uporaba OVE po svetu trenutno predstavlja manj kot 16 % celotne energije, vendar se ta delež nenehno povečuje, zlasti v bolj razvitih državah, kot je Združeno kraljestvo, kjer načrtujejo skoraj 45-odstotni dvig uporabe OVE do leta 2026 (EDF Energy, 2022).

Glavne vrste OVE so: sončna energija, vodna energija (hidroelektrarne), vetrna energija, energija biomase, geotermalna energija.

3.1.1 Sončna energija

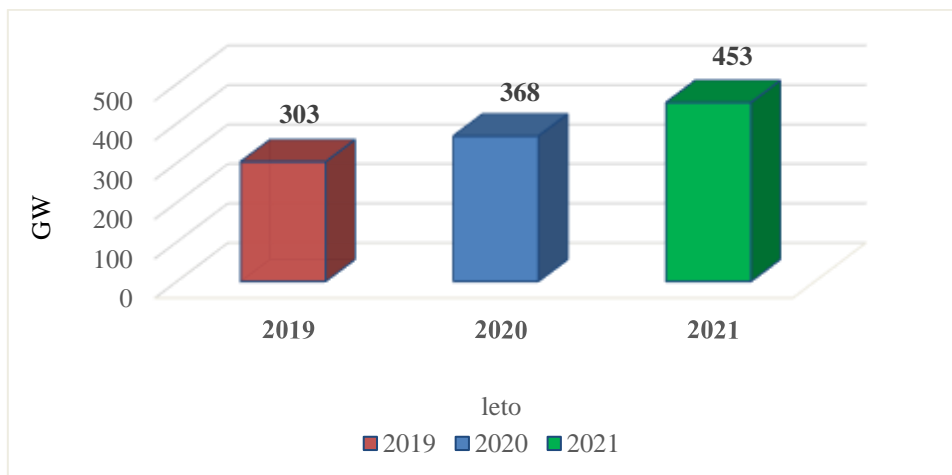
Sončna energija je že vrsto let eden najhitreje rastočih obnovljivih virov energije (graf 1). Sonce zagotavlja dovolj energije za zadovoljevanje energetskih potreb ljudi po vsem svetu. Edina omejitev uporabe sončne energije je počasen razvoj tehnologij za pridobivanje sončne energije, shranjevanje, slab izkoristek in visoke cene (Solar Power, 2022).

Glavni načini aplikacij sončne energije (Solar Power, 2022):

- proizvodnja električne energije s pomočjo sončnih celic ali sončne hidroelektrične elektrarne,
- ogrevanje vode in ogrevanje stanovanjskih objektov s pomočjo sončnih kolektorjev.

Graf 1

Proizvedena količina sončne energije v Sloveniji



Vir: Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije, 2022.

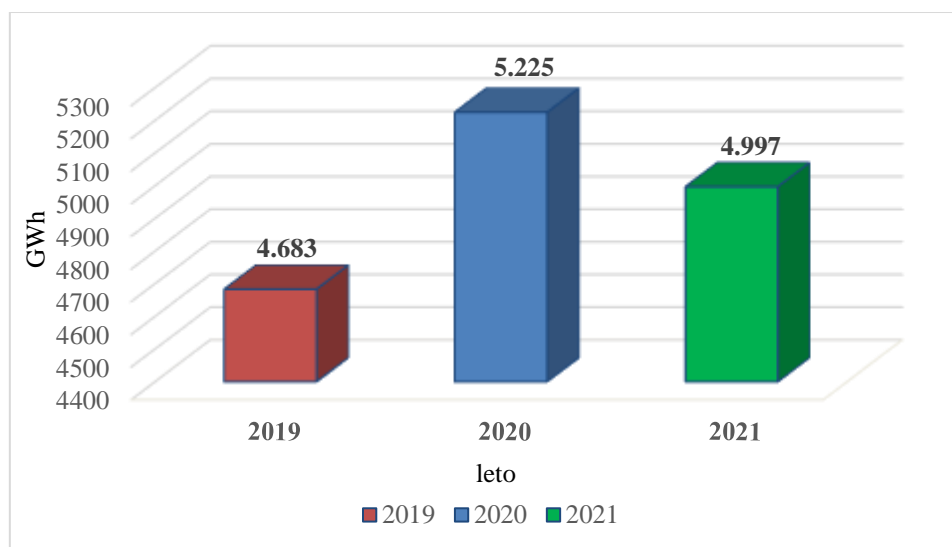
Graf 1 prikazuje proizvedeno količino električne energije (GWh) sončnih elektran v Sloveniji med letoma 2019 in 2021.

3.1.2 Vodna energija

Količina proizvedene vodne energije (graf 2) je odvisna od volumna vodnega pretoka in višinskega padca le-te. Ko gre voda skozi hidroelektrarno, potuje skozi cev v rezervoar, ki nato obrne lopatice turbine, ta pa ob vrtenju ustvari elektriko (Energy GOV, 2022).

Graf 2

Proizvedena količina vodne energije v Sloveniji



Vir: Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije, 2022.

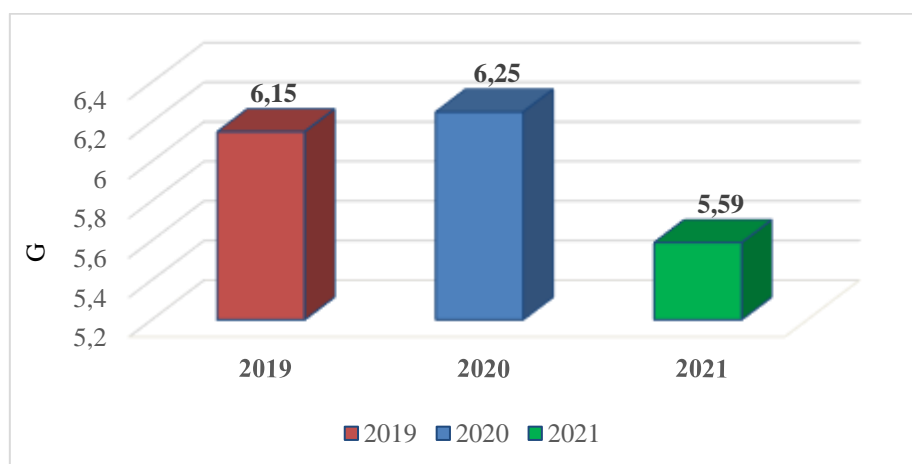
Graf 2 prikazuje proizvedeno količino električne energije (GWh) hidroelektrarn v Sloveniji med letoma 2019 in 2021.

3.1.3 Vetrna energija

Vetrne elektrarne so elektroenergetski objekti, ki s pomočjo vetra pretvarjajo vrtenje vetrnice električnega generatorja v električno energijo (graf 3).

Graf 3

Proizvedena količina vetrne energije v Sloveniji



Vir: Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije, 2022.

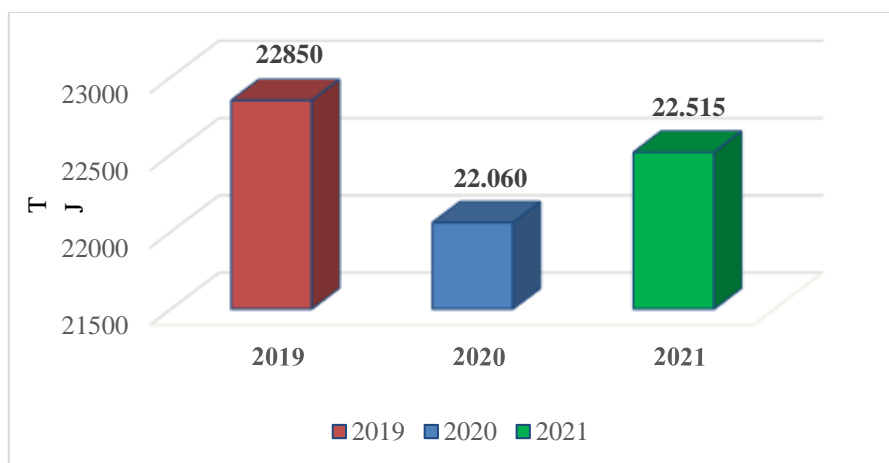
Graf 3 prikazuje proizvedeno količino električne energije (GWh) vetrne elektrarne v Sloveniji med letoma 2019 in 2021.

3.1.4 Energija biomase

Pojem biomasa označuje snovi predvsem organskega izvora, ki nastajajo pri procesu fotosinteze (graf 4). Mednje spadajo les, ki je eden najbolj razširjenih načinov pridobivanja energije, slama, hitro rastoče kulturne rastline in organski odpadki.

Graf 4

Proizvedena količina energije iz biomase



Vir: Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije, 2022.

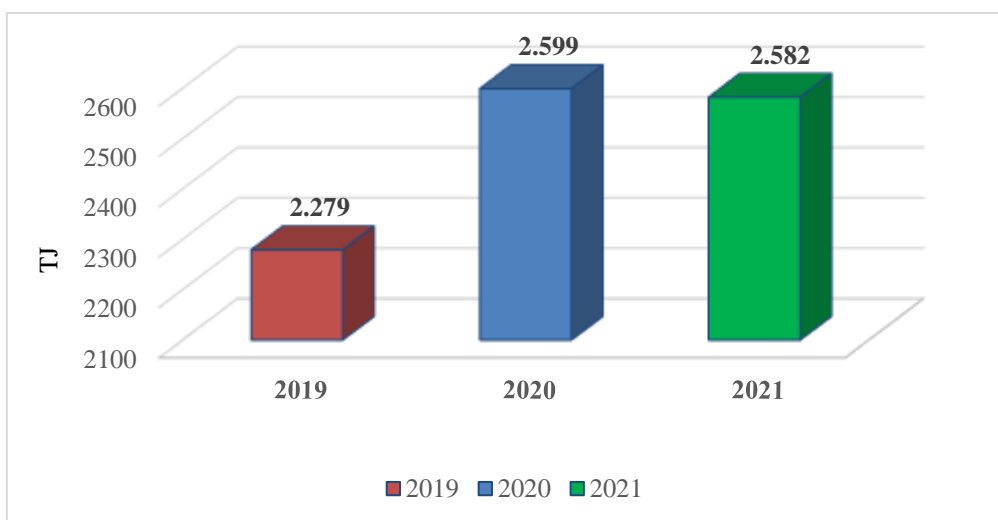
Graf 4 prikazuje energijo, proizvedeno iz biomase, v Sloveniji med letoma 2019 in 2021 v terajoulih (TJ).

3.1.5 Geotermalna energija

Geotermalna energija je vrsta obnovljivih virov energije (graf 5), pridobljena iz toplote zemeljskega jedra, ki nastane med prvotnim nastankom planeta in radioaktivnega razpada materialov.

Graf 5

Proizvedena količina energije iz geotermalnih virov



Vir: Prirejeno po: Statistični urad Republike Slovenije, 2022.

Graf 5 prikazuje proizvedeno količino geotermalne energije v Sloveniji med letoma 2019 in 2021 v terajoulih (TJ).

3.1.5.1 Prednosti in slabosti OVE

Obnovljivi viri energije so zelo priljubljen vir energije po vsem svetu. Države, družbe in posamezniki jih večinoma uporabljajo zaradi njihovih pozitivnih učinkov na okolje in neodvisnosti od kraja uporabe.

Prednosti uporabe OVE (EDF Energy, 2022), ker so obnovljivi in tehnologije uporabljajo vire neposredno iz okolja, npr.: sonce, veter, biomaso, cenejše vzdrževanje, prijaznejši za okolje, zmanjšujejo odvisnost od drugih in tujih virov energije, nova delovna mesta in zmanjšanje števila odpadkov.

Slabosti uporabe OVE (EDF Energy, 2022), ker tehnologije vnaprej imajo visoke stroške možnost proizvodnje ni stalna, geografske omejitve.

Čeprav so OVE dostopni po vsem svetu, še niso vse tehnologije primerne za vse dele sveta.

4. Najnovejše tehnologije za izkoriščanje sončne energije

Sončna energija je izraz, ki opisuje različne načine pridobivanja energije iz sončne svetlobe. Predstavlja enega izmed mnogih OVE, ki dolgoročno obeta velik potencial za proizvodnjo elektrike.

V zadnjih letih je prišlo do povečanega razvoja tehnologij za izkoriščanje sončne energije. Razvoj tehnologij se iz dneva v dan izboljšuje in obeta svetlo prihodnost na področju izkoriščanja sončne energije.

4.1 Vrste izvedb sončnih elektrarn

Najbolj znane izvedbe sončnih elektrarn za izkoriščanje sončne energije:

- integrirane sončne elektrarne,
- otočne sončne elektrarne,
- solarna parkirišča,
- sončne elektrarne na strehah.

4.1.1 Sončne elektrarne na strehah

Danes se vse bolj uporabljajo sončne elektrarne na strehah, saj nam zagotavljajo finančno svobodo, na ta način pa tudi prispevamo k varovanju našega okolja (slika 2).

Prednost sončnih elektrarn na strehah je ta, da smo neodvisni od nihanja cen na trgu. Če želimo našo hišo oziroma poslovni objekt nadgraditi s sončno elektrarno, nam različni ponudniki omogočajo lažje financiranje in s tem olajšajo odločitev za vgradnjo. Življenjska doba sončnih elektrarn se giblje od 20 do 30 let (Varčujem z energijo, 2019).

Slika 2

Sončna elektrarna na strehi



Vir: Innovate Solar, 2021.

Pravilno nameščene elektrarne lahko poskrbijo za delovanje vseh elektronskih naprav, kot so:

- toplotne črpalke,
- električne peči,
- električni radiatorji,
- talno ogrevanje,
- stroji in drugi električni aparati.

Najprimernejši pogoji za največji izkoristek in namestitev sončne elektrarne so:

- streha mora biti obrnjena proti jugu, jugovzhodu ali jugozahodu,
- naklon strehe prinaša največ izkoristka med 20 in 40 stopinj,
- dovolj velika površina strehe, vsaj 30 m² brez prekinitev (dimnik ali strešna okna).

4.1.2 Integrirane sončne elektrarne

Pri tej izvedbi sončna elektrarna v celoti nadomesti kritino objekta (slika 3). Integrirana sončna elektrarna je lahko estetska in finančno ugodna rešitev za novogradnjo in v primeru, ko je obstoječa kritina potrebna menjave oziroma obnove (Varčujem z energijo, 2019).

Slika 3

Integrirana sončna elektrarna



Vir: Varčujem z energijo, 2019.

4.1.3 Solarna parkirišča

Nadgradnja parkirišč s solarnimi se pri nas vse bolj uveljavlja, saj se s tem še vedno zagotavlja zaščita pred slabimi vremenskimi pogoji, hkrati pa pridobimo zajeten delež električne energije in s tem pripomoremo k zmanjšanju onesnaženosti okolja (slika 4).

Slika 4

Solarno parkirišče



Vir: Yale Environment, 2021.

4.1.4 Otočne sončne elektrarne

Otočne sončne elektrarne so namenjene za energetska preskrbo počitniških hišic, prikolic za kampiranje, gorskih koč, zidanic, baznih postaj in vseh objektov, ki jih ni mogoče priklopiti na javno distribucijsko omrežje oziroma bi to predstavljalo prevelik strošek (Plan-Net Solar, 2020).

4.2 Fotovoltaika – proizvodnja električne energije

Fotovoltaika je veda, ki proučuje pretvorbo sončne energije v električno energijo. Ta sistem je pozitiven predvsem, ker nam omogoča trajnostno oskrbo z električno energijo in poleg tega ne bremeni okolja.

Fotovoltaične elektrarne uporabljajo velike površine fotovoltaičnih celic za pretvorbo sončne svetlobe v električno energijo. Te celice so običajno izdelane iz silicijevih zlitin.

Fotovoltaično elektrarno sestavljajo:

- solarni moduli,
- solarne celice (imenujejo se tudi fotonapetostne celice in pretvarjajo sončno svetlobo v električno energijo),
- razsmerniki (DC – enosmerni tok, AC – izmeničen tok),
- polprevodniki,
- javno omrežje.

Ob stiku fotonov sončne svetlobe in polprevodniškega materiala nastanejo prosti elektroni, ki nato stečejo skozi material in proizvedejo enosmerni električni tok. To je znano kot fotoelektrični učinek. Enosmerni tok je treba nato pretvoriti v izmenični tok z uporabo razsmernika, preden se lahko neposredno uporabi. Fotonapetostne sisteme lahko uporabljamo na kopnem, v vodi, zraku in v vesolju (Interesting Engineering, 2019).

5. Projektiranje sončne elektrarne na večstanovanjskem objektu X

5.1 Samooskrba s sončno energijo

Samooskrba je proizvodnja električne energije iz obnovljivih virov z napravo za samooskrbo, ki je priključena na notranjo nizkonapetostno inštalacijo stavbe. Namenjena je pokrivanju lastnega odjema električne energije končnega odjemalca, in sicer gospodinjstva ali malega poslovnega odjemalca.

Sončno elektrarno za samooskrbo se projektira na letno porabo gospodinjstva, saj s tem viške električne energije v poletnih mesecih koristimo pozimi. Samooskrbna elektrarna v pomenu iz uredbe ni elektrarna, ki bi brez kakršne koli pomoči električnega omrežja v vsakem trenutku in letnem času zagotavljala dovolj elektrike samo iz elektrarne. Distribucijsko omrežje je v tem primeru zaradi neusklenosti med proizvodnjo odjemalčeve sončne elektrarne in porabo končnega odjemalca v vlogi hranilnika oziroma baterije. Po Uredbi o samooskrbi iz leta 2019 je lahko samooskrba v primeru posameznih gospodinjstev ali malih poslovnih odjemalcev individualna. Ideja samooskrbe je, da se konec obračunskega obdobja (koledarsko leto) proizvedena in porabljena električna energija izenačita. Da bi zmanjšali izmenjavo električne energije z distribucijskim omrežjem in s tem potrebo po nujnosti uporabe le-tega, je z aprilom 2022 začela veljati nova Uredba o samooskrbi z električno energijo iz OVE, ki prinaša velike spremembe na področju tarifnih postavk omrežnine, hkrati pa ukinja koncept netiranja prevzetih in oddanih količin električne energije v omrežje za naprave, ki bodo v sistem samooskrbe vstopile v letu 2024 (Zveza potrošnikov Slovenije, 2021).

Največja moč sončne elektrarne ne sme presežati 0,8-kratnika priključne moči odjema merilnega mesta, na katerega je ta elektrarna priključena, oziroma 0,8-kratnika vsote priključnih moči odjema merilnih mest, vključenih v posamezno skupnostno samooskrbo (Agencija za

energijo, 2021). V podjetju, ki se ukvarja s projektiranjem in izvedbo sončnih elektrarn sem se odločil za projektiranje sončne elektrarne na večstanovanjskem objektu.

Za projektiranje in pridobitev podatkov, kot so osončenost strehe, lega hiše in relativne mere strehe, uporabljamo program SolarEdge, v katerem kasneje tudi dobimo informativne izračune proizvodnje električne energije (slika 5, slika 6).

Slika 5

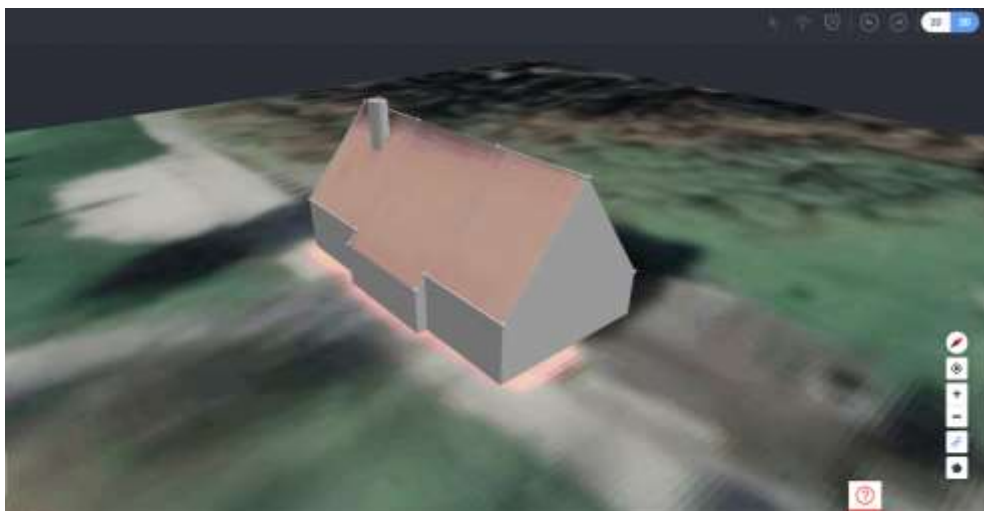
Izris strehe objekta



Vir: lasten

Slika 6

Izris objekta



Vir: lasten

Preden predstavimo blokovno shemo in posamezne izbrane komponente elektrarne, najprej določimo moč elektrarne za samooskrbo, ki jo dimenzioniramo glede na dejansko/predvideno letno porabo in upoštevajoč omejitve moči (ne več kot 80 % priključne moči odjemnega mesta). S strani naročnika smo pridobili podatke o letni porabi električne energije, ki znaša 21,3 MWh.

Glede na porabo smo projektirali elektrarno, ki proizvede za 20 % več energije zaradi slabljenja solarnih modulov skozi leta (približno 20 % v dvajsetih letih). Na konkretnem primeru (slika 7) vidimo postavitev solarnih modulov na sončni strani strehe in podatke o moči sončne elektrarne na objektu X.

Slika 7

Postavitev solarnih modulov

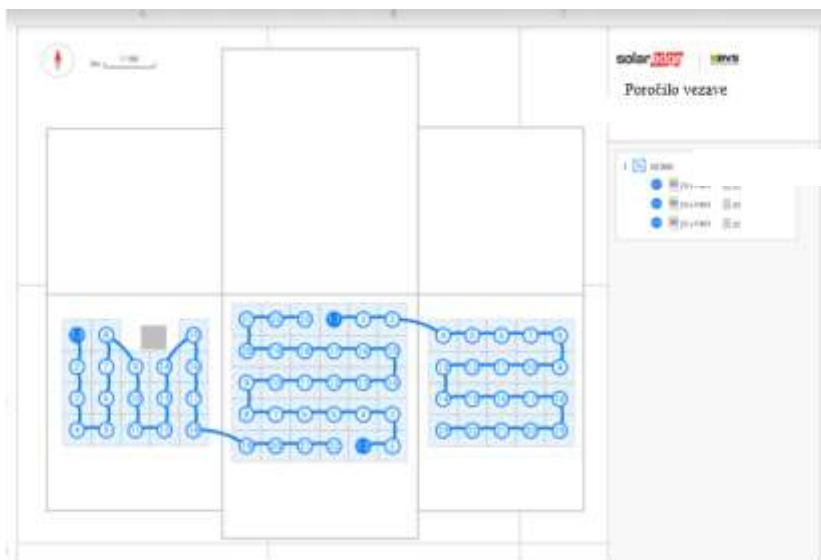


Vir: lasten

Skupna moč 68 fotonapetostnih modulov znaša okoli 27 kW. Postavitev je razdeljena na tri polja, da ne pride do preobremenitve napeljave (slika 8).

Slika 8

Prikaz vezave optimizatorjev



Vir: lasten

Pomemben del sončne elektrarne so optimizatorji fotonapetostnega modula. Na objektu X so izbrani optimizatorji P401W podjetja SolarEdge. Pomembni so, ker iz vsakega panela iztržijo največ električne energije. Za doseganje tega se uporablja tehnologija MPP (Maximum Power Point), kjer optimizator konstantno preverja in meri, da se panel nahaja v točki maksimalne moči. Pred zagonom in ob izklopu optimizatorji oddajajo le 1 V, kar je s stališča varnosti izredno pomembno, če pride do požara na strehi. V našem primeru je torej ob izklopljeni elektrarni na strehi 68 V enosmerne napetosti.

Za ta sistem je primeren solarni razsmernik SolarEdge SE30K (slika 9), ki ima izhodno izmenično moč 29.990 VA in maksimalno vhodno enosmerno moč 45.000 VA. Ostale podatke lahko razberemo s podatkovnega lista.

Slika 9

Razsmernik SolarEdge SE30K



Vir: PGreen Energy, 2022.

Kot že omenjeno, priključna moč naprave za samooskrbo ne sme presežati 0,8-kratnika nazivne odjemne moči električnega priključka.

Na omenjenem objektu imamo trifazni priključek z dovodnimi varovalkami 50 A. Odjemna moč objekta se izračuna po formuli $3 \times 230 \text{ V} \times 50 \text{ A}$, kar znaša 34,5 kW. Ko to vrednost pomnožimo s faktorjem 0,8, dobimo vrhno moč sončne elektrarne, ki znaša 27,6 kW.

Priklop sončne elektrarne mora biti omogočen tudi v priključni omarici z dvosmernim števcem električne energije.

5.1.1 Prikaz predvidene proizvodnje in porabe električne energije

V programu SolarEdge lahko vidimo predvideno proizvodnjo in porabo električne energije v enem letu (slika 10). V našem primeru je predvidena poraba 21,33 MWh, proizvodnja pa 32,91 MWh. Proizvodnja in poraba variirata glede na vpliv vremenskih razmer in je lahko dejansko stanje različno od simulacije.

Slika 10

Predvidena proizvodnja in poraba električne energije

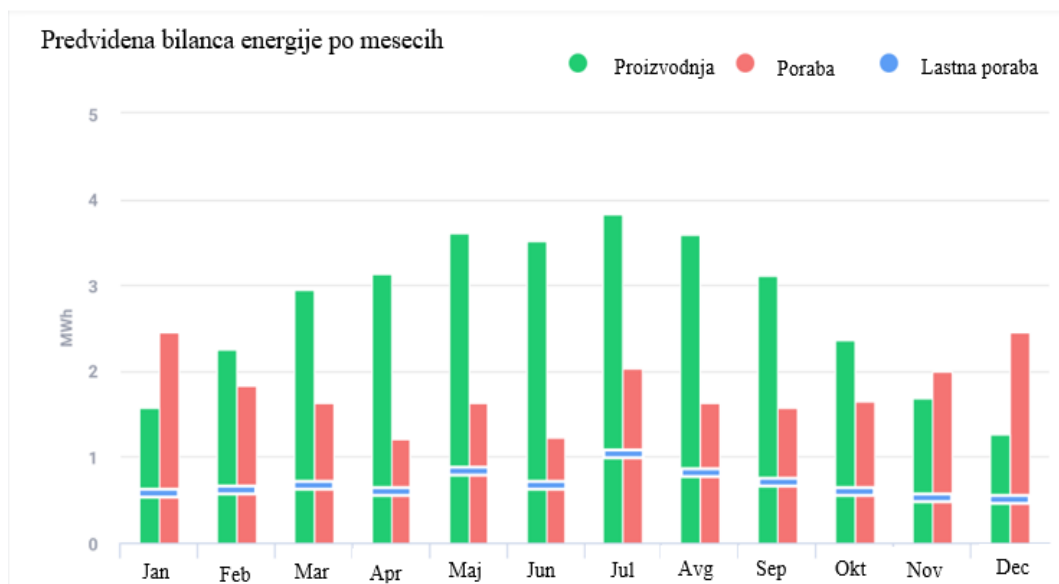


Vir: lasten

Na sliki 11 sta prikazani predvidena proizvodnja in poraba električne energije po mesecih. V poletnih in spomladanskih mesecih bo sončna elektrarna proizvedla več električne energije kot v zimskih in jesenskih mesecih. Zelena barva prikazuje predvideno proizvodnjo energije, rdeča barva pa predvideno porabo gospodinjstva po različnih mesecih. Višek električne energije, ki je proizveden v toplejših mesecih, se odda v distribucijsko omrežje, pozimi pa se zaradi primanjkovanja sproti porabi in uvozi.

Slika 11

Prikaz bilance električne energije po mesecih



Vir: lasten

6. Reciklaža (razgradnja) sončnih elektrarn

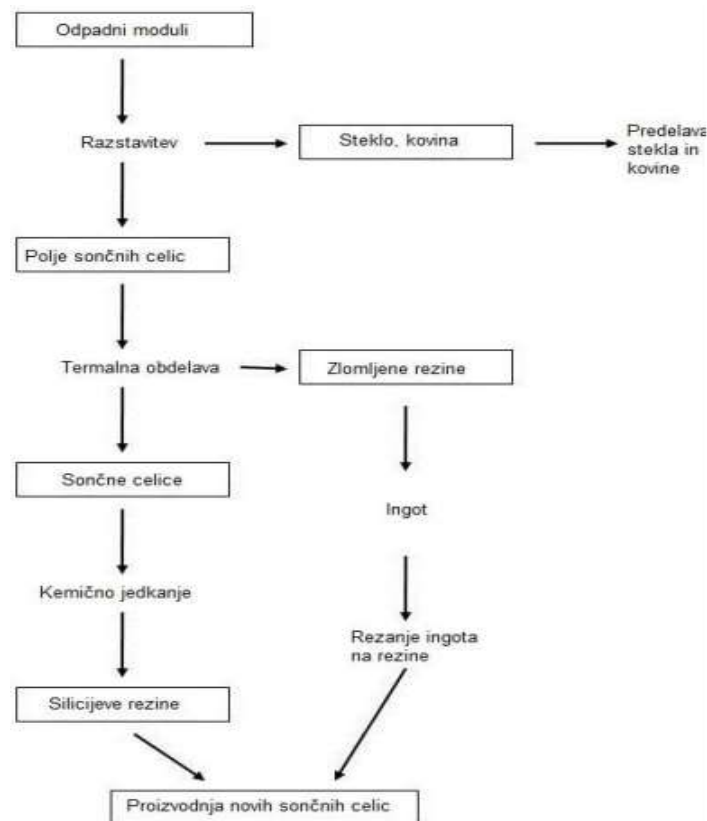
Po več kot tridesetih letih proizvodnje čiste elektrike gredo fotonapetostni moduli kot bistveni in najpogosteje uporabljeni sestavni deli sončnih elektrarn v postopek reciklaže. Del razgradnje poteka mehansko, drugi del pa termično, pri čemer ločijo celice, steklo in bakrene kontakte. Fotonapetostni moduli se lahko reciklirajo in uporabijo pri proizvodnji novih modulov ali drugih novih izdelkov.

6.1 Postopki reciklaže fotonapetostnih modulov

V peči, ogreti na 600 °C, se zažgejo vse folije, medtem ko sončne celice, steklo in vezni trakovi, ki v modulu povezujejo sončne celice, ostanejo nepoškodovani (slika 12). Po končanem termičnem procesu vse materiale ločijo. Steklo očistijo in vnovič uporabijo, sončne celice, ki so iz kristalnega silicija, pa kemično obdelajo s fluorovodikovo kislino in odstranijo antirefleksne plasti, tako da ostanejo samo rezine kristalnega silicija, iz katerih se naredijo nove sončne celice.

Slika 12

Postopek reciklaže modulov



Vir: Trajnostna energija, 2011.

Pri poškodovanih moduli je postopek zelo podoben, razlika je le v kemični obdelavi celic. Ker so sončne celice poškodovane, jih ni mogoče takoj ponovno uporabiti in se zato po končanem termičnem procesu in ločevanju od ostalih materialov razdrobijo in stalijo v peči pri

1000 °C v bloke (ingote) za nadaljnjo obdelavo. Ti se kasneje obdelajo v rezine in nato v sončne celice, ki so ponovno uporabljene pri proizvodnji sončnih modulov (Trajnostna energija, 2022).

6.2 Podjetja za recikliranje fotonapetostnih modulov

Ob povečanju števila sončnih elektrarn se upravičeno pojavljajo vprašanja, kaj se zgodi s sončno elektrarno ob koncu njene življenjske dobe in kateri izvajalci bodo sposobni reciklaže sončnih modulov.

Ob vse večjem povpraševanju se je leta 2007 ustanovilo neprofitno združenje PV Cycle. Cilj združenja PV Cycle je poskrbeti za tako imenovani zaprt cikel fotovoltaične industrije. To pomeni postopek od proizvodnje energije, zbiranja in transporta odsluženih modulov, recikliranja v materiale, primerne za vnovično uporabo, do izdelave novih modulov za proizvodnjo zelene energije. Poleg PV Cycle je po svetu še veliko podjetij, ki so usposobljena za reciklažo modulov, kot na primer podjetje ROSI Solar v Franciji, ki ima načrte za izgradnjo nove tovarne za reciklažo v letu 2022, največje podjetje za reciklažo v Ameriki se imenuje First Solar, ki poleg proizvodnje tudi reciklira lastne solarne panele, v Kaliforniji posluje podjetje Solarcycle, v Nemčiji podjetje Envaris itd. (MIT Technology Review, 2021).

6.2.1 Lokacije zbiranja izrabljenih modulov v Sloveniji

V Sloveniji trenutno še nimamo podjetja, ki bi se ukvarjalo z reciklažo izrabljenih modulov, se pa zato poslužujemo uslug različnih organizacij. Najbolj razširjeni organizaciji, ki prek pogodbenih partnerjev prevzemata odslužene fotonapetostne panele z namenom reciklaže v Sloveniji, sta PV Cycle in Ceres.

V okviru organizacije Ceres imata prevzemna mesta podjetji BISOL Group s sedežem v Preboldu in Plan-Net iz Kamnika pod Krimom, ki prevzema module tudi s strani organizacije PV Cycle. Za slednjo imata zbirna mesta tudi podjetji Hidria inženiring iz Godoviča in RE Teh iz Šenčurja (Trajnostna energija, 2019).

7. Zaključek

Obnovljiva energija je v razcvetu, saj inovacije znižujejo stroške in začenjajo uresničevati obljubo čiste energetske prihodnosti. V prispevku sem se osredotočil na sončno oz. solarno električno energijo ter na projektiranje sončne elektrarne na večstanovanjskem objektu. Osrednji del prispevka se je nanašal na sončno elektrarno za samooskrbo gospodinjstva v omenjenem objektu.

Sončna energija predstavlja obnovljivi vir energije, ki dolgoročno obeta velik potencial za proizvodnjo električne energije. Uporaba električne energije za lastne potrebe iz obnovljivih virov energije je eden najboljših načinov, da prispevamo k boju proti podnebnim spremembam. Zadnja leta smo vse bolj ozaveščeni o vplivu človeških dejanj na okolje, zato se vse bolj poslužujemo tehnologij za samooskrbo in varovanje okolja. Naložba v sončno elektrarno poleg energetske samooskrbe omogoča velike prihranke, ki so vedno dobrodošli, in hkrati s proizvodnjem čiste energije prispeva k varovanju okolja. S sončno elektrarno pridobimo tudi privilegij neodvisnosti od cen energije na trgu.

V prispevku sem najprej predstavil veljavne zakone in uredbe o obnovljivih virih energije, ki nam narekujejo navodila in priporočila za izgradnjo. V osrednjem delu sem podrobneje opisal

prehod na krožno gospodarstvo in projekt sončne elektrarne, v katerem so prikazani moč elektrarne, njeni gradniki, vezalna shema optimizatorjev in predvidena letna proizvodnja električne energije.

Z vse večjim zanimanjem za reciklažo solarnih modulov v Sloveniji smo še korak bližje uspešnemu prehodu na krožno gospodarstvo in varovanju okolja. Za doseganje ciljev in ohranjanje čistejšega življenjskega okolja je ena od rešitev tudi samooskrba iz sončnih elektrarn.

Da bi tudi sam prispeval k zmanjševanju onesnaževanja okolja in s tem povezanimi podnebnimi spremembami, sem se odločil in projektiral sončno elektrarno za samooskrbo na večstanovanjskem objektu. Opisal sem prednosti uporabe električne energije iz obnovljivih virov s poudarkom na pridobljeni energiji iz sončne elektrarne. Prikazal sem predvideno letno porabo in proizvodnjo električne energije in učinkovitost elektrarne skozi celotno leto.

8. Viri

- Direktiva (EU) 2012/27 Evropskega Parlamenta in Sveta o energetske učinkovitosti 2009/125/ES, Uradni list EU št. 315/1.
- Direktiva (EU) 2018/2002 Evropskega Parlamenta in Sveta o spodbujanju uporabe energije iz obnovljivih virov 2009/28/ES, Uradni list EU št. 328/82.
- EDF Energy. (b.l.). Vrste obnovljivih virov energije. Pridobljeno 17.7.2022 iz: <https://www.edfenergy.com/for-home/energywise/renewable-energy-sources>
- Energetski zakon (Uradni list RS, št. 17/14, 81/15, 43/19)
- Energy.gov. (b.l.). Hydropower Basics. Pridobljeno 11.7.2022 iz: <https://www.energy.gov/eere/water/hydropower-basics>
- Evropski parlament. (2015). Krožno gospodarstvo: definicija, pomen in prednosti. Pridobljeno 26.8.2022 iz: <https://www.europarl.europa.eu/news/sl/headlines/economy/20151201STO05603/krožno-gospodarstvo-definicija-pomen-in-prednosti>
- Evropski parlament. (2021). Energija iz obnovljivih virov. Pridobljeno 16.7.2022 iz: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sl/sheet/70/obnovljivi-viri-energije>
- Innovate Solar. (b.l.). Pojdite na solarno omrežje. Pridobljeno 17.7.2022 iz: <https://innovatesolar.com/>
- Interesting Engineering. (2021). How Does a Solar Power Plant Work. Pridobljeno 21.8.2022 iz: <https://interestingengineering.com/innovation/how-does-a-solar-power-plant-work>
- MIT Technology Review. (2021). Climate Change. Pridobljeno 10.8.2022 iz: <https://www.technologyreview.com/2021/08/19/1032215/solar-panels-recycling/>
- PGreen energy. (2021). Fotovoltaika na domu. Pridobljeno 17.7.2022 iz: <https://pgreen.pl/>
- Plan-Net Solar. (2020). PVCycle – reciklaža modulov. Pridobljeno 12.8.2022 iz: <https://www.plan-net-solar.si/pvcycle-recikla%C5%BEa-modulov>
- Plan-Net Solar. (2020). Sončne elektrarne – vrste. Pridobljeno 16.7. 2022 iz: <https://www.plan-net-solar.si/vrste-son%C4%8Dnih-elekrarn>
- Solar Power Europe. (b.l.). Vodenje, energetske prehod. Pridobljeno 16.7.2022 iz: <https://www.solarpowereurope.org/>
- Srip krožno gospodarstvo. (b.l.). Strateško razvojno inovacijsko partnerstvo. Pridobljeno 16.7.2022 iz: <https://srip-krožno-gospodarstvo.si/>

- Statistični urad republike Slovenije. (2022). Električna energija (GWh), Slovenija, letno. Pridobljeno 20.7.2022 iz : <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/1817602S.px>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2020). Energija biomase. Pridobljeno 31.7.2022 iz: <https://www.stat.si/statweb/News/Index/8885>
- Trajnostna energija. (2022). Izobraževanje in certificiranje. Pridobljeno 16.7.2022 iz: <https://www.trajnostnaenergija.si/Trajnostna-energija/Proizvajajte/Izobra%C5%BEevanja-in-certificiranje/recikliranje-fotovoltai%C4%8Dnih-modulov>
- Trajnostna energija. (2022). Recikliranje fotovoltaičnih modulov. Pridobljeno 23.8.2022 iz: <http://www.trajnostnaenergija.si/recikliranje-fotovoltai%C4%8Dnih-modulov>
- Uredba o odpadkih (Uradni list RS, št. 37/15, 69/15, 129/20)
- Uredbi o odpadni električni in elektronski opremi (Uradni list RS, št. 55/15, 47/16, 72/18, 84/18 – ZIURKOE, 108/20)
- Uredba o podporah elektriki (Uradni list RS, št. 26/22)
- Uredba o ravnanju z biološko razgradljivimi kuhinjskimi odpadki in zelenim vrtnim odpadom (Uradni list RS, št. 39/10 in 44/22 – ZVO-2)
- Varčujem z energijo. (2018). Integrirana sončna elektrarna. Pridobljeno 17.7.2022 iz: <https://www.varcevanje-energije.si/fotovoltaicne-elektarne/integrirane-soncne-elektarne.html>
- Yale school of the environment. (2021). Trajnostna prihodnost. Pridobljeno 17.7.2022 iz: <https://environment.yale.edu/>
- Zakon o varstvu pred požarom (Uradni list RS, št. 3/07)
- Zveza potrošnikov Slovenije. (2022). Konec leta 2023 nov način obračunavanja omrežnine. Pridobljeno 15.7.2022 iz: <https://www.zps.si/okolje-topmenu-320/energija-topmenu-321/11391-konec-leta-2023-nov-nacin-obracunavanja-omreznine>

Kratka predstavitev avtorjev

Nejc Šiško je star 25 let in končuje šolanje izrednega študija mehatronike na Šolskem centru Ljubljana. Pred vpisom na višjo šolo je končal srednjo šolo ŠC PET in s tem pridobil naziv tehnik elektronskih komunikacij. V novembru 2022 bo zagovarjal diplomsko delo in s tem postal inženir mehatronike. Kot zaposlen na področju projektiranja sončnih elektrarn, je za temo diplomske naloge, iz katere izhaja predstavljeni prispevek, izbral prav to tematiko in zraven še predstavil recikliranje odpadnih solarnih modulov, krožno gospodarstvo in vse prednosti, ki jih prinese k varovanju okolja z namenom, da bi se s tem še bolj poglobil v področje varovanja okolja in uporabe obnovljivih virov energije.

Mag. Muharem Husić je univerzitetni diplomirani inženir kemijske tehnologije. Vse do upokojitve v letu 2018 je bil zaposlen na Kemijskem inštitutu Ljubljana na različnih raziskovalnih in aplikativnih nalogah na področju Kemijskega inženirstva in varstva okolja. Kot predavatelj je pedagoško delo opravljal na dveh visokih strokovnih šolah in treh višjih strokovnih šolah za predmete: Odvajanje in čiščenje odpadnih vod, Ravnanje z odpadki, Spremljanje stanja okolja, Industrijski procesi in okoljske tehnologije, Ekologija, Trajnostni razvoj in Osnove kemije / kemikalije. Bil je mentor 42-im študentom pri diplomskih nalogah. Napisal je tri visokošolske učbenike in sicer: Ekologija, Ergonomija in varstvo pri delu in Odvajanje in čiščenje odpadnih vod. Objavil je čez 90 različnih del kot so članki v strokovnih revijah, znanstveni in strokovni prispevki na konferencah, končna poročila o rezultatih raziskav, strokovno monografijo in še druge objave.

V primežu hitre mode

The Grips of Fast Fashion

Jana Stančič

*Osnovna šola Rodica
jana.stancic@guest.arnes.si*

Povzetek

Modni trendi se zadnja leta zelo hitro spreminjajo. Vse več je trgovin s cenovno dostopnimi oblačili, zato je nakupovanje za marsikoga postalo hobi, saj si tovrstna oblačila lahko privoščijo, a jih pogosto že po nekajkratni uporabi zavrže. Govorimo o hitri modi, ki je ena največjih onesnaževalk planeta. Z ekipo učencev šolskega novinarstva smo se odločili, da se bomo poglobili v to temo ter jo v okviru mednarodnega projekta Mladi poročevalci za okolje raziskali skupaj z vrstniki iz Turčije. V fotoreportaži smo želeli prikazati potovanje oblačil hitre mode od tovarne do zavrženosti na odpadkih, predvsem pa smo želeli poudariti, kako lahko sami prispevamo k zaježitvi hitre mode, ki škodi tako planetu kot tudi delavcem. Ugotovili smo, da imamo polne omare tovrstnih oblačil in da bi morali kupovati manj in bolj premišljeno. Oblačila, ki smo se jih naveličali, bi lahko preoblikovali (iz njih naredili nov kos oblačila ali modni dodatek) ali celo prodali v second hand trgovinah. Na šoli imamo že več kot leto dni zabojnik za rabljena oblačila, ki smo ga že precej napolnili, ter že drugo leto zapored bomo izvedli izmenjevalnico oblačil. To je le nekaj načinov, kako spodbujamo učence in zaposlene na šoli k odgovornejšemu ravnanju z oblačili in s tem večanju okoljske zavesti.

Ključne besede: hitra moda, mednarodno sodelovanje, okolje, tekstilni odpadki.

Abstract

Fashion trends have been changing rapidly in the past recent years. The number of shops selling affordable textile products is increasing; therefore, shopping became a hobby for many people as they can afford this kind of clothes, but they often go to waste after one use. The phenomenon is known as fast fashion and it became one of the biggest environmental pollutant. The group of students from school journalist class investigated the topic together with our peers from Turkey as a part of international project named 'Mladi poročevalci za okolje' (Young reporters for environment). We prepared photo reportage to represent the journey of fast fashion clothes on their way from the factory to junkyards. Mainly, we wanted to emphasize what can be done by each individual to reduce textile waste. We found out that our wardrobes are filled with clothes; therefore, we should be more deliberate and buy less. We could reuse clothes that we don't like anymore (make a new piece of clothing or an accessory) or we could sell them in second hand shops. In our school, there is a special container for used clothes that we almost filled. Moreover, we will organize clothes exchange for the second time. These are just some examples of how students and school employees can be encouraged to become more responsible and environmental aware when buying clothes.

Keywords: environment, fast fashion, international cooperation, textile waste.

1. Uvod

Hitra moda je sodoben izraz, ki ga uporabljamo za poceni in hitro dostopna oblačila, oblikovana skladno s trenutnimi modnimi smernicami (Joy, Sherry, Venkatesh, Wang in Chan, 2012). Poglobljeno raziskovanje omenjene teme in njenih posledic v okviru mednarodnega projekta Mladi poročevalci za okolje (Young reporters for environment – YRE) je predstavljalo svojevrsten izziv vsem sodelujočim. Želeli smo izkusiti nekaj novega, drugačnega. Razmišljati o okoljskih problemih, opozoriti na njihove negativne posledice ter postati glasnik in pobudnik sprememb v lokalnem okolju je bila težka naloga. V sodelovanju z vrstniki iz Turčije smo jo uspešno opravili in jo predstavili v obliki fotoreportaže. V nadaljevanju bo podrobneje predstavljeno sodelovanje na mednarodni ravni, ki je prineslo veliko novih spoznanj in povečanje okoljske zavesti pri učencih in mentorjih.

2. Sodelovanje na mednarodnem projektu Mladi poročevalci za okolje (Young reporters for environment – YRE)

Lansko šolsko leto smo se odločili, da bomo zaradi velikega interesa učencev sodelovali na mednarodnem projektu Mladi poročevalci za okolje (Young reporters for environment – YRE).

2.1 Mednarodni projekt Mladi poročevalci za okolje (Young reporters for environment – YRE)

Mladi poročevalci za okolje je mednarodni program v okviru Ekošole, v katerem sodeluje več kot 70 000 učencev, dijakov in študentov ter 7500 učiteljev in mentorjev v 30 državah po vsem svetu (Mladi poročevalci za okolje, 2022).

Mladi poročevalci opazujejo in raziskujejo prostor, prepoznajo težave in izzive, ugotavljajo vzroke za težave in njihove učinke, poiščejo dodatna pojasnila in informacije pri strokovnjakih, razmišljajo o okoljskih izzivih, obveščajo okolico o okoljskih problemih in opozarjajo na dejavnosti, ki v okolju povzročajo negativne učinke. So glasniki okolja in za okolje (Mladi poročevalci za okolje, 2022). In to so želeli postati tudi naši učenci.

Želeli so izkusiti nekaj novega, predvsem pa jih je pritegnilo to, da bodo sodelovali z vrstniki iz drugih držav. Oblikovali smo tri ekipe po 4–6 učencev iz izbirnih predmetov šolsko novinarstvo in astronomija ter določili posamezne okvirne teme, jezik ter vrsto prispevka: pisne, fotografske ali videoprispevke (Mladi poročevalci za okolje, 2022). Nato so nas povezali s skupinami vrstnikov iz drugih držav, da pripravimo skupen prispevek. Tega na koncu prijavijo v mednarodni portal, da ga oceni mednarodna žirija. A bolj kot ocena je pomembno spoznavanje vrstnikov, njihove kulture, navad in njihovih okoljskih vprašanj.

2.2 Sodelovanje z vrstniki iz Turčije

Velik izziv oz. oviro je na začetku sodelovanja predstavljala angleščina. Komunikacija z vrstniki o vsakdanjih temah ni predstavljala velikih težav, medtem ko je bilo precej težje komunicirati o določeni strokovni temi.

Z vrstniki iz Turčije smo komunicirali preko Zoom-a in aplikacije WhatsApp. Na prvem srečanju so se učenci predstavili – vsaka ekipa je naredila PPT o svojem kraju, šoli, sebi ter izpostavila okoljski problem svojega kraja. Takšen uvod je izredno pozitivno vplival na nadaljnje delo. Učenci so bili veliko bolj sproščeni in takoj so se povezali z vrstniki. Po prvem

srečanju so si že dopisovali preko WhatsAppa. Naredili smo tudi okvirni načrt poteka dela oz. se strinjali z izborom raziskovalne teme, tj. hitra moda. Na vsakem srečanju smo naredili načrt, kaj vse moramo storiti, raziskati do naslednjega srečanja. Sedaj pa nekaj besed o naši temi oz. zakaj nas je pritegnila.

2.3 Izbor teme hitra moda

Skupina osmošolk se je odločila, da bi podrobneje raziskala področje modne industrije, konkretnije hitro modo in njene posledice, saj jim je bilo to področje najbližje. Vse redno spremljajo modne smernice in so rade oblečene v nova oblačila. Sledilo je poglobljeno raziskovanje omenjene teme.

Hitro modo Sadar (2011) definira kot produkt razmer današnjega časa v tekstilni industriji, kjer se kupuje poceni modne izdelke in se jih tudi hitro zavrže. Glavna ideja hitre mode je, da trgu ponuja neprekinjen tok oblačil in pomaga zajeti najpopularnejše oblike in vzorce, ki jih trg v določenem času najbolj ceni (Choi, Hui, Liu, Ng in Yu, 2014).

Maloprodaja z oblačili hitre mode išče nove trende in tedensko kupuje blago, da bi kupcem predstavila nove zaloge in sveže izdelke (Joy idr., 2012). Namesto kolekcij pomlad-poletje ter jesen-zima verige hitre mode pošiljajo nova oblačila na trg skoraj vsak mesec.

Torej ... glavno vodilo hitre mode je stalno spreminjanje in zaradi tega je oblačilna industrija eden izmed največjih onesnaževalcev okolja, po oceni nekaterih strokovnjakov je celo na drugem mestu, takoj za naftno industrijo. V oblačila ni všito le težaško, zdravju škodljivo in slabo plačano delo žensk in otrok, temveč tudi izčrpavanje vodnih zalog in zastrupljanje okolja.

2.3.1 Vpliv hitre mode na okolje

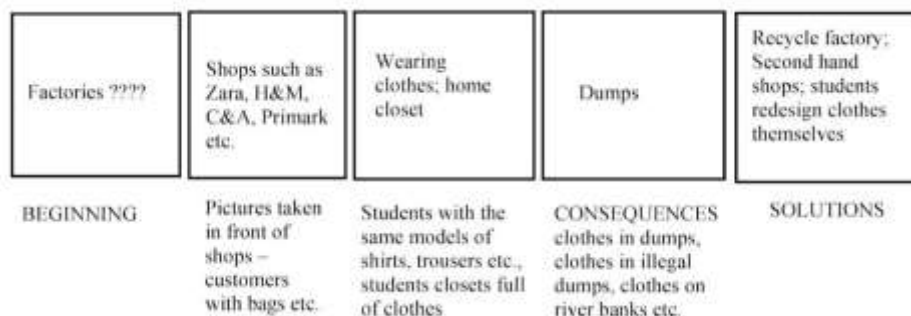
Hitra moda uničuje naravo na vseh ravneh, a se tega mnogi ne zavedajo oziroma niti ne vedo. Kar oblečemo in obujemo, je povezano z desetino vseh emisij toplogrednih plinov, ogromno porabo vode in kupi odpadkov (Sodobna moda uničuje naravo na vseh ravneh, 2019). Nova raziskava med potrošniki, proizvajalci, trgovci z novimi in rabljenimi oblačili, zbiralci in predelovalci odpadkov v projektu Obleka naredi človeka, ki so jo izvedli Ekologi brez meja v sodelovanju z društvom Focus in Pravično trgovino 3MUHE, kaže, da je vsak posameznik v Sloveniji leta 2019 povprečno zavrzel 12,3 kilograma oblačil (Tovornjak tekstila na sekundo gre v smeti, 2021).

2.4 Fotoreportaža v petih slikah

V nadaljevanju bo podrobneje opisan potek dela z vrstniki iz Turčije. Najprej smo naredili načrt, kaj želimo zajeti v fotoreportaži oz. kaj želimo prikazati/sporočiti. Odločili smo se za prikaz poti oblačil, in sicer od začetka, ko se z njimi srečamo, do konca, ko jih zavržemo.

Slika 1

Načrt dela



Dogovorili smo se tudi, da bomo posamezno sliko sestavili iz naše in njihove. Že pri prvi se je zataknilo, kajti za razliko od vrstnikov iz Turčije v našem kraju nimamo nobene tovarne s tovrstnimi oblačili, zato smo za prvo sliko uporabili le dve njihovi. Pri tem smo poudarili, da se posledice hitre mode kažejo tako na kakovosti materialov in proizvodnje kot tudi na izčrpanih delavcih.

Omejitev dvajsetih besed pri vsaki od petih slik nam je predstavljala velik izziv. Preučili smo teorijo, v bližnji okolici izvedli intervjuje z osebami, ki vodijo trgovine z rabljenimi oblačili ter z zaposlenimi na odpadu. Zbrali smo precej informacij in sedaj smo jih morali skržiti na tako majhno število besed oziroma iz njih izluščiti bistvo.

Pri drugi sliki smo prikazali trgovine s hitro modo, ki so v porastu tako pri nas kot pri Turkih. Naša slika se nam je zdela še posebej posrečena, saj prikazuje cel niz trgovin s hitro modo.

Slika 2

Trgovine s hitro modo



Slike smo opremili z zastavami posamezne države, da smo poudarili razlike oz. prikazali podobnosti glede posameznih elementov.

Nato smo se lotili lastnih garderobnih omar in ugotovili, da v njih prevladujejo oblačila različnih znamk hitre mode. Pri tem smo se spraševali, ali res potrebujemo vsa ta oblačila. Ugotovili smo, da smo v primežu hitre mode, da kupujemo vedno nova oblačila, da bomo

oblečeni po zadnjih modnih smernicah. Veliko oblačil se nam tudi hitro uniči, zato jih zamenjujemo z novimi.

Slika 3

Naše prepolne garderobne omare.



V omare smo postavili tudi nakupovalne vrečke tistih trgovin, v katerih najpogosteje kupujemo. Vse so bile iz trgovin s hitro modo.

Podatke o količini zavrženih oblačil na leto na prebivalca (v Sloveniji je to dobrih 12 kg, v Turčiji pa 11 kg) smo »stehtali«. Le tako smo dobili realno sliko, koliko je v resnici teh oblačil. Obiskali smo tudi deponijo, kjer so nam pokazali zabojnike z zavrženimi oblačili. In teh ni bilo malo ...

Slika 4

Količina zavrženih oblačil



Zadnja slika naše fotoreportaže je predstavljala rešitve, kako lahko sami prispevamo k zavezitvi hitre mode – kaj vse lahko naredimo iz zavrženih oblačil. Obiskali smo tudi trgovino z rabljenimi oblačili in bili pozitivno presenečeni nad oblačili in nad tem, da se ta oblačila zelo

dobro prodajajo. Presenetilo nas je tudi dejstvo, da so bila vsa oblačila predvsem iz Nemčije, naša oblačila, ki končajo v zabojnikih Humane, pa pošiljajo v večini v Afriko. Pred šolo imamo tudi zabojnik za rabljena oblačila, kamor vsi zaposleni, učenci in tudi njihovi starši mečemo odslužena oblačila. Tako pripomoremo k manjšemu kupu oblačil na deponiji.

Slika 5

Ena izmed rešitev za upočasnitev hitre mode



Na koncu so sledile rešitve – nekaj izmed njih smo tudi udejanjili oz. jim bomo tudi v bodoče posvetili precej pozornosti. Pri gospodinjstvu in na tehniškem dnevu so učenci iz starih, zavrženih oblačil izdelovali nove izdelke, npr: torbice, kratke hlače, predpasnike, zaščitne majice za likovni pouk in kemijo ter razne lutke, prešite odeje, vzglavnike, šale itd. izvedli smo tudi izmenjevalnico oblačil (med učitelji in tudi med učenci). V drugih skupinah so tudi iz ostalega »odpadnega« materiala (plastika, embalaža, papir) morali narediti en praktični izdelek. Naše raziskovalno delo je bilo tako precej praktično obarvano.

Slika 6

Zabojnik za rabljena oblačila pred našo šolo.



Celotna raziskava nas je naučila veliko novega, v nas povečala občutek za okolje in vzbudila čut, da je nekaj treba narediti oz. da z ustaljenim načinom življenja (glede nakupovanja oblačil) tudi sami močno škodujemo okolju. Z vsemi aktivnostmi smo naredili precej dobrega za naše okolje.

3. Zaključek

Spoznanje, da hitra moda močno vpliva na naše okolje, vedenje in je spremenila kulturo oblačenja in nakupovanja oblačil, se nas je dotaknilo. Zavedamo se, da moramo izbrati kakovost pred količino, da moramo nositi vsak kos oblačila čim dlje in da tista oblačila, ki se jih naveličamo, podarimo tistim, ki jih potrebujejo, ali jih vržemo v zabojnik za rabljena oblačila. Korak z upočasnitvi hitre mode je bil narejen.

Postati glasnik okolja in za okolje je precej zahtevna naloga, vendar se je trud poplačal. Za vse je bila to čudovita izkušnja, s katero smo vsi pridobili nova znanja, z raznovrstnimi dejavnostmi povečali okoljsko zavest tako pri sebi kot tudi na ravni šole. Pri celotnem raziskovanju je imelo izredno pomembno vlogo spoznati vrstnike iz Turčije, njihovo kulturo, navade in njihova okoljska vprašanja.

Glede na vse dejavnosti, ki smo jih izvedli oz. jih izvajamo bodisi v šoli bodisi doma, so učenci, ki so sodelovali pri tem mednarodnem projektu, uspeli postati nosilci sprememb. Zanje je bil ta način dela, ki je združeval prijetno s koristnim, odlična motivacija za vzbuditev občutka za okolje oziroma za povečanje okoljske zavesti.

4. Literatura

- Choi, T. M., Hui, C. L., Liu, N., Ng, S.F. in Yu, Y. (2014). *Fast fashion sales forecasting with limited data and time*. Decision Support Systems, 59, 84-92.
- Joy, A., Sherry, J. F., Venkatesh, A., Wang, J. in Chan, R. (2012). *Fast Fashion, Sustainability, and the Ethical Appeal of Luxury Brands*. Fashion Theory, 3(16), 273-296.
- Mladi poročevalci za okolje. (2022). Pridobljeno s: <https://ekosola.si/mladi-porocevalci-za-okolje-20-21/>.
- Sadar, A. (2011). *O modi: izbrana poglavja o sodobni modi*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta, oddelek za tekstilstvo.
- Sodobna moda uničuje naravo na vseh ravneh. (2019). Pridobljeno s: <https://www.delo.si/novice/okolje/sodobna-moda-unicuje-naravo-na-vseh-ravneh/>.
- Tovornjak tekstila na sekundo gre v smeti. (2021). Pridobljeno s: <https://www.delo.si/novice/okolje/tovornjak-tekstila-na-sekundo-gre-v-smeti/>.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Stančič, po izobrazbi profesorica slovenščine, na Osnovni šoli Rodica že deset let poučuje slovenščino in izbirni predmet šolsko novinarstvo. Zadnjih nekaj let je zadolžena za šolsko glasilo, katerega izdaja ji je vsakič znova poseben izziv. Sodi med tiste učitelje, ki si tudi izven rednega pouka prizadevajo z raznimi dejavnostmi motivirati učence za usvajanje novih znanj, raziskovanje novih področij ter jih tako obogatiti z nepozabno izkušnjo.

IX
COMMUNICATION AND PERSONALITY
DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Fonološko zavedanje prezgodaj rojenih otrok pred vstopom v šolo

Phonological Awareness of Premature Children before Entering School

Nina Kozamernik¹, Damjana Kogovšek², Jerneja Novšak Brce²

¹Zdravstveni dom Velenje

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

kozamernik.n@gmail.com, damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si, jerneja.novsak@pef.uni-lj.si

Povzetek

V Sloveniji se na leto med 6 in 7 % otrok rodi prezgodaj, pred 37. tednom nosečnosti. Raziskovalci opozarjajo na s prezgodnjim rojstvom povezane razvojno nevrološke težave, odstopanja se kažejo tudi na področju govora in jezika. Pomembno področje je tudi fonološko zavedanje, ki ima znaten vpliv na nadaljnje usvajanje akademskih veščin. Cilj raziskave je ugotoviti, ali se fonološko zavedanje slovensko govorečih otrok, rojenih v ≤ 32 . tednu gestacijske starosti in s porodno težo ≤ 1500 g, brez večjih nevroloških in/ali senzornih težav, v času vstopa v šolo razlikuje od fonološkega zavedanja njihovih donošenih vrstnikov. V ta namen smo oblikovali preizkus fonološkega zavedanja. V raziskavi je sodelovalo 16 nedonošenčkov in 16 donošenih vrstnikov. Ugotovili smo, da se skupini v nobeni od posameznih nalog med seboj ne razlikujeta statistično pomembno, prav tako se ne razlikujeta statistično pomembno v skupnem številu točk preizkusa ($p = 0,073$). Naloge fonološkega zavedanja smo razdelili še na plitko ter globoko raven in ugotovili, da se v primeru upoštevanja vseh rezultatov na plitki ravni skupini statistično pomembno razlikujeta ($p = 0,034$) (v primeru izločitve osamelca se razlika statistični pomembnosti močno približa: $p = 0,057$). Razlika v globoki ravni pa ni statistično pomembna ($p = 0,168$).

Ključne besede: fonološko zavedanje, fonološko zavedanje prezgodaj rojenih otrok, nedonošenček, prezgodnje rojstvo, vstop v šolo.

Abstract

Around 6 to 7 % of children in Slovenia are born prematurely. Researchers warn of developmental-neurological issues, related to preterm birth, deviations are also seen in the area of speech and language. Phonological awareness is also an important area, which has a significant impact on the further acquisition of academic skills. The aim of the study was to examine, if phonological awareness in Slovenian speaking premature children, born in 32nd week of gestation or earlier, weighing 1500 grams or less, who are without major neurological and/or sensorical impairments, differ from their term peers when entering school. For this purpose we formed a phonological awareness test. 16 premature children and 16 peers participated in the research. Our research shows that premature children did not score significantly worse than their term peers in separated tasks or in a total number of points ($p = 0.073$). After we divided tasks on a deep and shallow phonological awareness, premature children scored significantly worse than their term peers on tasks of a shallow phonological awareness ($p = 0.034$), but not on tasks of a deep phonological awareness ($p = 0.168$).

Key words: entering school, phonological awareness, phonological awareness of premature children, premature birth, premature infants.

1. Nedonošenost

Med nedonošene otroke uvrščamo vse novorojenčke, ki so se rodili pred dopolnjenim 37. tednom (v nadaljevanju t.) nosečnosti. V Sloveniji je teh porodov okoli 7 %. Približno 0,5 % novorojenčkov je rojenih med 22. in 28. t. gestacijske starosti (v nadaljevanju GS), kar pomeni, da so izjemno prezgodaj rojeni. Zelo prezgodaj rojenih, med 28. in 32. t. GS, je približno 1 % novorojencev, okoli 5 % pa jih je zmerno oz. pozno prezgodaj rojenih, med 32. in 37. t. GS (Novak Antolič in Lučovnik, 2014). Večina nedonošenčkov, rojenih po 34. t. (imenujemo jih pozni nedonošenčki, ang. *late preterm*), preživi in nima življenje ogrožajočih težav. Takih nedonošenčkov je največ, predstavljajo več kot 70 % vseh nedonošenčkov (Lučovnik in Kornhauser Cerar, 2022a). Nižja kot je gestacijska starost, bolj je otrokovo življenje in zdravje ogroženo. Z napredkom medicine se meja preživetja pomika vedno nižje in teoretična meja viabilnosti oz. sposobnosti za življenje na podlagi medicinskih spoznanj in uporabe intenzivne terapije nedonošenčkov je pri komaj 22/23 t. GS. Ob rojstvu pri 22. t. GS je možnost preživetja 1–15 %, pri 87–98 % preživelih je prisotna težka invalidnost; pri 23. t. je možnost preživetja 8–33 %, preživetje brez težkih posledic se giblje med 7 in 23 %; pri 24. t. GS in več je možnost preživetja vsaj 51-odstotna. Resnično ogroženi pa so vsi nedonošenčki, rojeni pred 32. oz. 34. t. nosečnosti (Lučovnik in Kornhauser Cerar, 2022b).

Do devetdesetih let so prezgodaj rojene otroke razlikovali predvsem na podlagi porodne teže (v nadaljevanju PT). Sedaj pa zaradi fiziološke in nevrološke zrelosti, ki je odvisna od gestacijske starosti, več pozornosti namenjajo le tej (Goldenberg idr., 2008, v Sansavini idr., 2011).

2. Fonološko zavedanje

Termin »fonološko zavedanje« se je v strokovni literaturi pričel pojavljati v poznih sedemdesetih letih in se je že od samega začetka nanašal na posameznikovo razumevanje glasovne strukture verbalnega jezika. Gre za metajezikovno zmožnost, pojem jezikovnega zavedanja. Pomembni izsledki raziskav, ki so fonološko zavedanje povezali z uspešnostjo branja, so termin vklesali v klinično psihološko in šolsko področje ter ga povezali tudi z govorno-jezikovnimi motnjami (Gillon, 2018).

Avtorji številnih raziskav fonološkega zavedanja ne opredeljujejo kot enotne sposobnosti, temveč kot sklop različnih sposobnosti, kar nakazuje na dinamično in razvijajočo se večščino (Grginič, 2005). Pečjak (2010) ga opredeli kot fonološko občutljivost oz. sposobnost odkrivanja in manipuliranja z glasovi, ki se pojavljajo v govoru. Razvije se lahko brez da bi bil otrok izpostavljen tisku/črkam (prav tam), po določenih zakonitostih in v določenem zaporedju (Marjanovič Umek idr., 2006). Kljub temu nekateri otroci ne razvijejo sposobnosti fonološkega zavedanja brez neposrednega poučevanja (Pečjak, 2010). Del fonološkega zavedanja, pri katerem gre za manipulacijo z najmanjšimi glasovnimi enotami (glasovi oz. fonemi), imenujemo glasovno oz. fonemsko zavedanje. Otroci se sprva zavedajo daljših glasovnih enot (npr. besed in zlogov), nato pa vedno krajših vse do fonemskega zavedanja. Fonološko zavedanje se manifestira v zaznavanju, prepoznavanju in razločevanju glasov ter njihovi manipulaciji na različnih nivojih in besednih strukturah (Anthony in Francis, 2005).

Številne raziskave potrjujejo, da je fonološko zavedanje močno povezano z učenjem branja in črkovanja, stopnja glasovnega zavedanja pa je najboljši napovedovalec zgodnjih bralnih dosežkov (Grginič, 2005). Analiza literature (Bider Petelin, 2019), je pokazala, da je ta večščina najmočneje povezana z bralnimi zmožnostmi na sploh, dve novejši domači raziskavi (Jenko,

2016 in Šimnic, 2014, prav tam) pa, da je to najpomembnejši dejavnik razvoja bralne pismenosti tudi pri učencih z intelektualnimi primanjkljaji. Povezanost uspešnosti prepoznavanja zlogov, glasov ali rim in uspešnosti učenja branja se ohrani tudi, če upoštevamo razlike v inteligentnosti otrok, njihovem besednjaku, spominu ter socialno-ekonomskem statusu njihovih staršev (Marjanovič Umek idr., 2006) Močna povezava med fonološkim zavedanjem in uspešnostjo branja se je tekom štirih desetletij raziskav pokazala v vseh alfabetskih jezikih, v katerih so raziskave potekale (Anthony in Francis, 2005).

Številni avtorji (v Pečjak, 2010) poročajo, da lahko z vajo pospešimo razvoj veččin fonološkega zavedanja in da so sposobnosti fonološkega procesiranja od zgodnjega opismenjevalnega obdobja naprej relativno stabilne. Urjenje posameznih elementov fonološkega zavedanja koristi tako otrokom z značilnim razvojem kot otrokom z večjim tveganjem za bralno-napisovalne težave (Anthony in Francis, 2005). Za nepismenost odraslih je značilno prav pomanjkanje glasovnega zavedanja (Morraiss idr., 1979, v Grginič, 2005).

3. Nedonošenost in fonološko zavedanje

Raziskave (Alanko idr., 2017, Barre idr., 2011, Guarini idr., 2016, Guarini idr., 2009, Guarini idr., 2010, Holm in Crosbie, 2010, Leijon idr., 2018, Lind idr., 2011, Ortiz-Mantilla idr., 2008, Perez-Pereia idr., 2020, Sansavini idr., 2011, Stipdonk idr., 2020, van Nort-van der Spek idr., 2012, Vandormael idr., 2019, Vohr, 2014, 2016, Wolke idr., 2008, Zimmerman, 2018), ki preučujejo govor in jezik prezgodaj rojenih otrok, so si med seboj lahko zelo različne. Razlikujejo se glede na izbiro meril za vključitev otrok v raziskavo (npr. gestacijska starost, porodna teža, neonatalni zapleti, kognitivne sposobnosti, socialno-ekonomski status ...) in jezikovno področje, ki ga pri nedonošenčkih ocenjujejo (npr. razumevanje, izražanje, enostavne/zahtevne jezikovne veščine, fonološko zavedanje ...). Zato so tudi ugotovitve raziskav različne in jih je med seboj težko primerjati. V sistematičnih pregledih literature in metaanalizah avtorji (Sansavini idr., 2011; Barre idr., 2011; van Noort-van der Spek idr., 2012; Vohr, 2014, 2016; Zimmerman, 2018; Vandormael idr., 2019) ugotavljajo, da med nedonošenimi in donošenimi otroki prihaja do razlik na različnih področjih jezika in govora tako v predšolskem obdobju kot ob vstopu v šolo in v času šolanja.

Wolke idr. (2008) so v svojo raziskavo vključili otroke, rojene pred 26. t. GS. Od 241 vključenih otrok jih je 204 obiskovalo večinske šole. V času ocenjevanja so bili stari 6 let. Fonološko zavedanje so ocenjevali s tremi nalogami: zaznavanje rime, brisanje prvega fonema in brisanje zadnjega fonema iz ocenjevalnega pripomočka Phonological Abilities Test (PAT). Izjemno prezgodaj rojeni otroci so imeli slabše rezultate na vseh podtestih fonološkega zavedanja. Dečki so se pomembno slabše odrezali na nalogi brisanja začetnega fonema. Ocenjevali so tudi kognitivne sposobnosti, kjer so izjemno prezgodaj rojeni otroci – tudi ob izključitvi otrok s težkimi motoričnimi poškodbami – dosegali slabše rezultate od kontrolne skupine.

Ortiz-Mantilla idr. (2008) so ocenili 32 otrok z < 32 t. GS in PT < 1500 g ter njihovih donošenih sovrstnikov, oboje pri starosti 5 in 7 let, saj so izvajali longitudinalno študijo. Uporabili so tri naloge enakega testa kot Wolke idr. (2008), in sicer: rimanje, brisanje in mešanje. Pomembnih razlik niso zaznali. Šest otrok v tem vzorcu je imelo ob rojstvu intraventrikularno krvavitev (dva I. stopnje, dva II. stopnje in dva IV. stopnje), štirje so imeli lažjo izgubo sluha.

Guarini idr. (2009) so ugotavljali (tudi) fonološko zavedanje 68 italijansko govorečih 6-letnih otrok, rojenih ≤ 33 t. GS. Vključeni otroci so ob/po porodu lahko imeli težave z dihanjem

in so potrebovali mehansko ventilacijo, bronhopulmunalno displazijo, intraventricularno krvavitev I. ali II. stopnje, retinopatijo I. ali II. stopnje, zlatenico ali intrauterin zastoj rasti. Izključili pa so otroke s cerebralno paralizo (v nadaljevanju CP), periventricularno levkomalacijo, možgansko krvavitvijo več kot II. stopnje, hidrocefalusom ter pomembnimi motoričnimi ali senzoričnimi primanjkljaji. Kontrolna skupina je predstavljala 35 otrok z GS > 37 t. in PT > 2800 g brez neonatalnih težav. Razlike v izobrazbi staršev obeh skupin se niso izkazale kot pomembne. Fonološko zavedanje so ocenili z devetimi nalogami. Pet nalog je bilo na nivoju zloga (prepoznavanje prvega zloga, prepoznavanje rim, zlogovna sinteza, zlogovna analiza in naštevanje besed na zlog /pa/). Štiri naloge so ugotavljale zavedanje na nivoju glasov (prepoznavanje prvega fonema, glasovna sinteza, glasovna analiza in naštevanje besed na glas /s/). Ocenili so tudi kognitivne sposobnosti s Kaufman Brief testom inteligentnosti, ki pokaže skupni, verbalni in neverbalni IQ. Rezultati so pokazali, da med skupinama ni bilo pomembnih razlik v kognitivnih sposobnostih in fonološkem zavedanju na nivoju glasu. Pokazala pa se je pomembna razlika v fonološkem zavedanju na nivoju zloga, in sicer najbolj pri nalogah prepoznavanja prvega zloga, prepoznavanja rim in zlogovne analize. Razlike sicer niso drastične, so pa pomembne. Odsotnost razlik na nivoju glasu med obema skupinama razložijo s tem, da 6-letni tudi donošeni otroci še nimajo povsem razvitega fonemskega zavedanja. Razlike bi lahko nastale v kasnejših obdobjih razvoja. Ugotovili so tudi pomembno povezanost med besediščem in fonološkim zavedanjem – večje besedišče je pomenilo boljše fonološko zavedanje na obeh nivojih. Njihova raziskava nakazuje na šibkejšo fonološko zavedanje prezgodaj rojenih otrok, katerih splošne kognitivne sposobnosti so enake donošenim otrokom. Zdravstveni zapleti ob rojstvu se niso izkazali kot pomembno povezani z izkazanim fonološkim zavedanjem.

Pod enakimi vključitvenimi pogoji kot v prejšnji raziskavi so Guarini idr. (2010) fonološko zavedanje ugotavljali pri 8-letnih prezgodaj rojenih otrocih. Preverjali so ga s sedmimi nalogami: glasovna sinteza večzložnih besed, brisanje prvega zloga iz večzložnih besed, prepoznavanje rime, glasovna analiza večzložnih besed, naštevanje besed na določen glas, brisanje zadnjega zloga in zamenjava prvih glasov dveh besed (spunerizem). Rezultati so sprva pokazali, da so imeli prezgodaj rojeni otroci pomembno manj pravih odgovorov v nalogah glasovne sinteze in brisanja prvega zloga; po Bonferronovi korekciji se nobeden od rezultatov pri nalogah fonološkega zavedanja med skupinama ni pomembno razlikoval, prav tako ne skupni rezultat vseh nalog. Ugotavljali so tudi večšine branja in pisanja, kjer so se prezgodaj rojeni otroci pomembno slabše odrezali pri nalogah hitrostnega branja besedila/besed/nebesed in nalogah stavčnega pravopisa; ne pa tudi pri nalogah bralnega razumevanja in pravilnosti branja besed/nebesed. Uspeh pri nalogah fonološkega zavedanja je bil pri prezgodaj rojenih otrocih povezan z uspehom pri nalogah bralnega razumevanja, pravilnosti pri branju, hitrosti branja in pravilnosti pisanja.

Fonološke veščine so vključili tudi v raziskavo v letu 2016, in sicer so 5 let stare otroke z < 32 t. GS in brez možganskih poškodb, prirojenih anomalij, slušnih ali vidnih primanjkljajev ter njihove vrstnike ocenili z nalogo fonološke diskriminacije. Otroci so ugotavljali, ali so pari identični ali minimalni. Ocenili so tudi njihov neverbalni IQ, delovni spomin ter fonološki kratkoročni spomin (ponavljanje nebesed). Prezgodaj rojeni otroci so imeli pomembno nižje rezultate na vseh kognitivnih testih, pri nalogi fonološke diskriminacije pa ni bilo pomembnih razlik. V diskusiji izpostavijo težave v fonološkem kratkoročnem spominu, ki lahko posredno vplivajo na razvoj jezika in govora (Guarini idr., 2016).

V avstralsko študijo Holm in Crosbie (2010) so bili vključeni otroci z ≤ 32 t. GS, ki so obiskovali večinske šole, so prihajali iz enojezičnih družin ter niso imeli večji motoričnih ali senzorinevralnih primanjkljajev; in njihovi po spolu, starosti in socialno-ekonomski položaj (v nadaljevanju SES) izenačeni vrstniki. Pet do sedem let stare otroke so ocenili s kognitivnim

testom WPPSI-III/WISC-IV ter testom fonološkega zavedanja The Sutherland Phonological Awareness Test – Revised. Le ta je sestavljen iz več kratkih nalog, ki zajemajo različne nivoje zavedanja (zlog, onset-rima, glas). Na vseh ocenjevanih področjih so prezgodaj rojeni otroci dosegali pomembno slabše rezultate od kontrolne skupine.

Fonološko procesiranje je tudi področje ocenjevanja v testni bateriji NEPSY-II. Sestavljata ga dve nalogi na različnih težavnostnih stopnjah – prepoznavanje slikovno ponazorjene besede, ki je otroku predstavljena v manjših glasovnih enotah; in oblikovanje novih besed z izpuščanjem/zamenjavo začetnega zloga/fonema. Namenjena je otrokom od 3. do 16. leta starosti (The NEPSY, b. d.). V široko študijo so ga vključili tudi Lind idr. (2010). Prezgodaj rojeni finsko govoreči otroci z < 32 t. GS brez večjih prirojenih anomalij, genetskih ali kromosomskih sindromov in njihovi vrstniki so bili ocenjeni tudi z WPPSI-R. Vsi sodelujoči otroci so bili stari 5 let. Iz raziskave niso izključili 15 % otrok z nevrorazvojnimi primanjkljaji – od skupaj 97 prezgodaj rojenih otrok jih je 7 imelo izolirano CP, 1 je imel izoliran slušni primanjkljaj, 1 intelektualni primanjkljaj, 1 pa kombinirano motnjo. Na vseh podtestih so se prezgodaj rojeni otroci odrezali pomembno slabše in to tudi, ko so iz analiz izključili otroke s CP, slušnimi in intelektualnimi primanjkljaji.

Perez-Pereiro idr. (2020) je zanimalo, ali do odstopanj prihaja pri manj rizičnih prezgodaj rojenih otrocih. V svojo longitudinalno raziskavo so vključili prezgodaj rojene otroke z < 36 t. GS in izključili vse, ki so imeli kaj od naštetega: periventrikularna levkomalacija, intraventrikularna krvavitev več kot II. stopnje, hidrocefalus, genetske malformacije, kromosomski sindromi, metabolični sindromi povezani s kognitivnimi primanjkljaji (npr. fenilketonurija), CP in drugi težji motorični primanjkljaji, senzorični primanjkljaji in Apgar nižji od 6. Kontrolni skupini sta bili enaki po spolu in izobrazbi matere. Vse otroke so razdelili v štiri skupine: 26–31 t. GS, 32–33 t. GS, 34–36 t. GS in > 36 t. GS. Med 3. in 8. letom starosti so fonološko zavedanje ocenjevali z ocenjevalnim pripomočkom, ki vsebuje trinajst nalog: prepoznavanje rime, prepoznavanje prvega/zadnjega zloga, dodajanje prvega/zadnjega zloga, izpuščanje prvega/zadnjega zloga; prepoznavanje prvega/zadnjega glasu, dodajanje prvega/zadnjega glasu, izpuščanje prvega/zadnjega glasu. Sami niso našli nobenih pomembnih razlik med katerokoli od skupin, medtem ko navajajo Alanko idr. (2017, v prav tam) in Leijon idr. (2018, v prav tam), ki so razlike med prezgodaj rojenimi in donošenimi otroci v zgodnjem šolskem obdobju našli. Alanko idr. (2017) so v svojo raziskavo vključili sedemletne finsko govoreče otroke, ki so vstopili v prvi razred. Iz raziskave niso izključili otrok s posebnimi potrebami, z izjemo štirih, ki so imeli genetski sindrom. Veščine glasovne sinteze besed donošenih otrok so primerjali s prezgodaj rojenimi otroci z < 32 t. GS in/ali PT ≤ 1500 g. Sodelujoči otroci so slušno združevali 3–7 glasov dolge besede; pri tem so morali obkrožiti eno od štirih ponujenih slik, ki je to besedo predstavljala. Razlike med skupinama so se izkazale za statistično pomembne. Leijon idr. (2018) so v svojo švedsko raziskavo vključili 49 osemletnih otrok s PT ≤ 1500 g. Vsi otroci so obiskovali večinsko osnovno šolo. Med drugim so preverili tudi njihovo fonološko zavedanje, in sicer s 4 nalogami: brisanje zloga, brisanje fonema, prepoznavanje enakega prvega fonema ter prepoznavanje enakega zadnjega fonema. Rezultate so primerjali s kontrolno skupino, izenačeno po starosti, spolu in izobrazbi staršev. Razlike med skupinama so se pri 8-letnih otrocih izkazale za statistično pomembne. Ko so jih ponovno primerjali pri 10 letih starosti, so razlike med skupinama vztrajale, a so se zmanjšale.

4. Cilj in raziskovalno vprašanje

Cilj raziskave je primerjati fonološko zavedanje slovensko govorečih otrok z GS ≤ 32 t. (ki nimajo drugih pomembnih nevroloških ali senzornih težav, ki bi lahko vplivale na govorno-

jezikovni razvoj) z njihovimi donošenimi vrstniki. Raziskovalno vprašanje, na katerega želimo odgovoriti, je:

1. Ali se rezultati prezgodaj rojenih otrok na preizkusu fonološkega zavedanja statistično pomembno razlikujejo od rezultatov donošenih sovrstnikov?

5. Metodologija

5.1 Metoda in raziskovalni pristop

Za namen raziskave smo oblikovali preizkus fonološkega zavedanja in vprašalnik. Uporabili smo kavzalno neeksperimentalno metodo in kvantitativni raziskovalni pristop.

5.2 Opis vzorca in kontrolne skupine

Vzorec raziskave je namenski. V raziskavo je bilo povabljenih 52 otrok, rojenih v letu 2015, z $GS \leq 32$ t. in $PT \leq 1500$ g. Pogoja za sodelovanje sta bila tudi: a) odsotnost pomembnih nevroloških ali senzornih težav, ki bi lahko vplivale na govorno-jezikovni razvoj, in b) materni jezik otroka je slovenščina. Vabilu se je odzvalo 20 staršev prezgodaj rojenih otrok. Z otroki smo opravili preizkus fonološkega zavedanja. Vsi otroci, vključeni v raziskavo, so rojeni v letu 2015. V analizo je vključenih 16 prezgodaj rojenih otrok, saj smo morali štiri izključiti zaradi naknadno ugotovljene neustrezne GS (2), previsoke PT (1) in prisotne CP 3. stopnje (1). V raziskavo so vključeni 4 prezgodaj rojeni dečki in 12 prezgodaj rojenih deklic. Gestacijska starost vzorca prezgodaj rojenih otrok je med 25 3/7 in 31 6/7 t.. Povprečna GS je 29 t. s SD dveh t.. Izjemno zgodaj rojenih (≤ 28 t.) je 31 % sodelujočih otrok, zelo prezgodaj rojenih (28 t. ≤ 32 t.) pa 69 % sodelujočih otrok. PT sodelujočih nedonošenčkov znaša 550–1430 g. V povprečju so nedonošeni otroci ob rojstvu tehtali 1088 g.

Kontrolno skupino predstavlja 16 otrok z $GS \geq 37$ t., ki so v času raziskave obiskovali 1. razred OŠ Medvode oz. POŠ Sora. Kontrolno skupino prav tako predstavljajo 4 dečki in 12 deklic. Gestacijska starost kontrolne skupine donošenih otrok je med vključno 37 in vključno 42 t.. Povprečna starost kontrolne skupine ob rojstvu je 40 t. s SD 1,5 t.. PT sodelujočih otrok v kontrolni skupini pa 2690–3900 g. V povprečju so donošeni otroci tehtali 3302 g.

Pari so med seboj izenačeni po spolu, starosti in maternem jeziku, ki je slovenščina. Nihče od otrok ni imel težav z vidom ali sluhom, ki bi lahko vplivale na razvoj jezika in govora. Prav tako nihče od otrok ni imel drugih zdravstvenih zapletov v predšolskem obdobju.

5.3 Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave je bil oblikovan preizkus fonološkega zavedanja, ki je bil za obe skupini enak. Sestavljen je iz 9 nalog: prepoznavanje rim, zlogovna sinteza, zlogovna analiza, razlikovanje prvega glasu dveh besed, prepoznavanje prvega glasu v besedi, slušna glasovna analiza besed, slušna glasovna sinteza besed, slušna glasovna analiza nebesed ter slušna glasovna sinteza nebesed. Vsaka naloga ima deset primerov. Vsak primer v nalogi je točkovan z 1 točko. Pri vsaki nalogi je možnih največ 10 točk, vse skupaj pa 90 točk. Zanesljivost testa smo preverili s koeficientom Cronbach alfa ($\alpha = 0,887$), kar pomeni dobro stopnjo zanesljivosti.

6. Rezultati in interpretacija

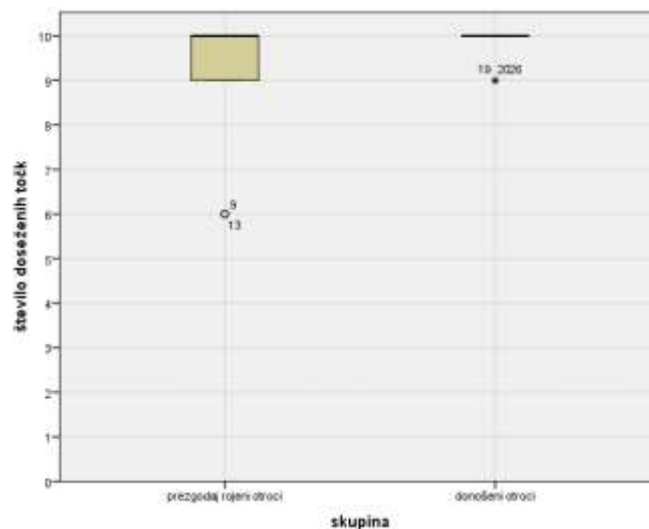
6.1 Primerjava fonološkega zavedanja vzorčne in kontrolne skupine

Pri 16 otrocih vzorčne skupine in 16 otrocih kontrolne skupine smo izvedli preizkus fonološkega zavedanja, ki je vseboval 9 nalog. Vsaka je imela 10 primerov, zato ima celoten preizkus najvišje možno število točk 90. Najnižje število pridobljenih točk je bilo 27 pri prezgodaj rojenih otrocih in 43 pri donošenih otrocih; najvišje pa 89 pri prezgodaj rojenih otrocih in 90 pri kontrolni skupini.

Prepoznavanje rim

Graf 1

Prikaz rezultatov pri nalogi prepoznavanje rim



* – vrednost osamelca je manjša od 1,5 medčetrtnskega razmika Q ($Q = Q1 - Q3$)

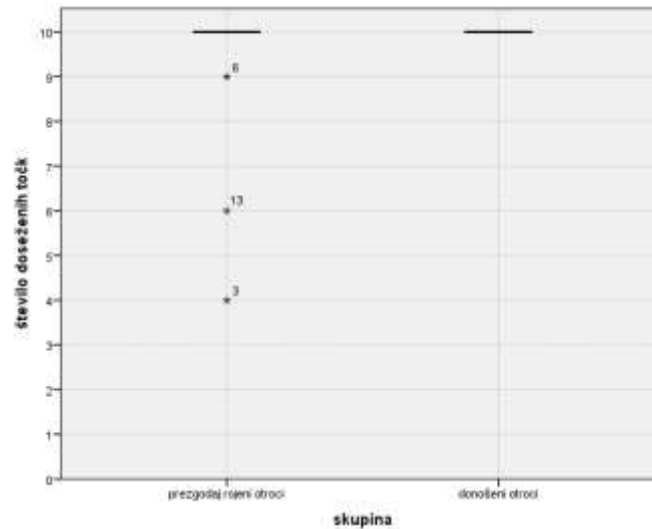
° – vrednost ekstremnega osamelca je manjša od $3Q$ ($Q = Q1 - Q3$)

Pri nalogi prepoznavanja rim, kjer je bilo možno doseči 10 točk, je kontrolna skupina otrok v glavnem dosegala vse točke, z izjemo treh otrok, ki so na grafu označeni kot osamelci (*) in so dosegli 9 točk. Podobne rezultate so dosegali tudi prezgodaj rojeni otroci, saj so vsi, z izjemo dveh ekstremnih osamelcev (°), pri nalogi dosegli 9 ali 10 točk. Aritmetična sredina brez izločitve osamelcev je pri nedonošenčkih znašala 9,25 točk ($SD_1 = 1,34$ t.), v kontrolni skupini pa 9,81 točk ($SD_1 = 0,40$ t.). V kolikor smo pri izračunu aritmetične sredine in standardnega odklona izločili osamelce, je M_2 pri nedonošenčkih znašala 9,71 točk ($SD_2 = 0,46$ t.), v kontrolni skupini pa 10,00 točk. Izločitev osamelcev ne naredi bistvene razlike med obema aritmetičnima sredinama skupin. Večjih razlik med skupinama ni, kar pri 5-% tveganju potrjuje tudi test Mann Whitney U ($U = 101,000$, $p = 0,196$), ki temelji na rangih vseh rezultatov, vključno z osamelci.

Zlogovna sinteza

Graf 2

Prikaz rezultatov pri nalogi zlogovna sinteza

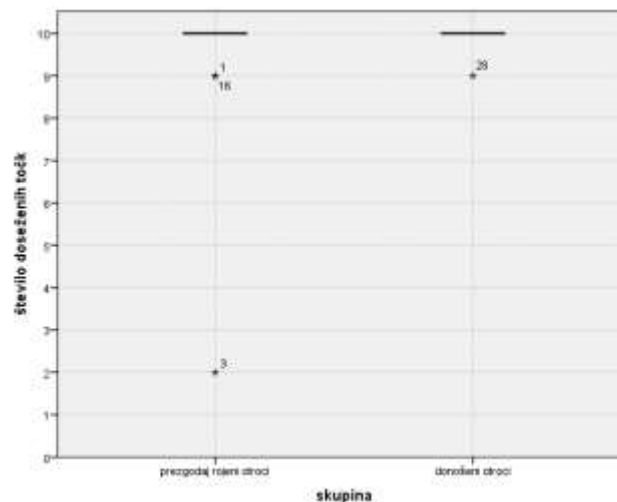


Srednja vrednost, minimum in maksimum so pri nalogi zlogovne sinteze v obeh skupinah enaki – 10 točk. V skupini prezgodaj rojenih otrok je to pogojni minimum, saj dejanski minimum znaša 4 točke. V tej skupini so trije otroci dosegali rezultate, ki so bili vsaj 1,5 Q nižji od prvega kvartila, in so označeni kot osamelci. Aritmetična sredina vseh rezultatov vzorca znaša 9,31 točk (SD = 1,74 t.), kontrolne skupine pa 10 točk. Ob izločitvi osamelcev M_2 v vzorcu znaša 10,00 točk; kontrolna skupina pa je brez osamelcev. Test Mann Whitney U, ki temelji na rangih vseh rezultatov, vključno z osamelci, nam je pokazal, da se rezultati pri stopnji tveganja $\alpha = 0,05$ med seboj ne razlikujejo pomembno ($U = 104,000$, $p = 0,074$).

Zlogovna analiza

Graf 3

Prikaz rezultatov pri nalogi zlogovna analiza



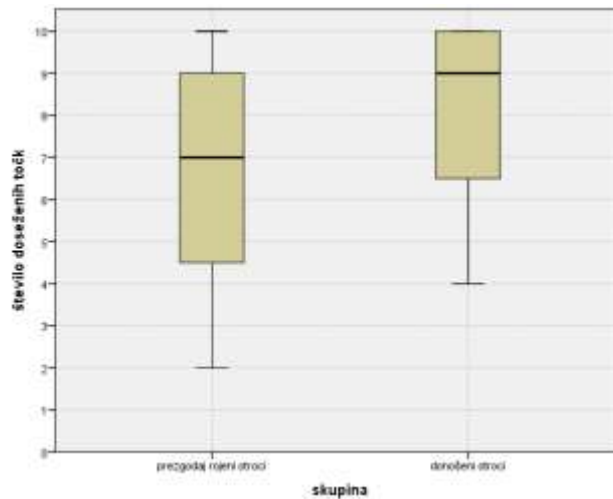
Pogojni minimum, maksimum in srednja vrednost so tudi pri nalogi zlogovna analiza enaki, vrednosti znašajo 10 točk. V obeh skupinah imamo osamelce – v kontrolni skupini enega, v skupini prezgodaj rojenih otrok pa tri. Aritmetična sredina skupine nedonošenčkov znaša 9,38

točk (SD = 2,00 t.), kontrolne skupine pa 9,94 točk (SD = 0,25 t.). V primeru, da izključimo osamelce, M_2 v obeh skupinah znaša 10,00 točk. Rezultati so si med seboj podobni in se pri 5-% stopnji tveganja med seboj ne razlikujejo pomembno ($U = 111,500$, $p = 0,279$). V izračun so vključeni vsi rezultati, vključno z osamelci.

Razlikovanje prvega glasu dveh besed

Graf 4

Prikaz rezultatov pri nalogi razlikovanje prvega glasu dveh besed

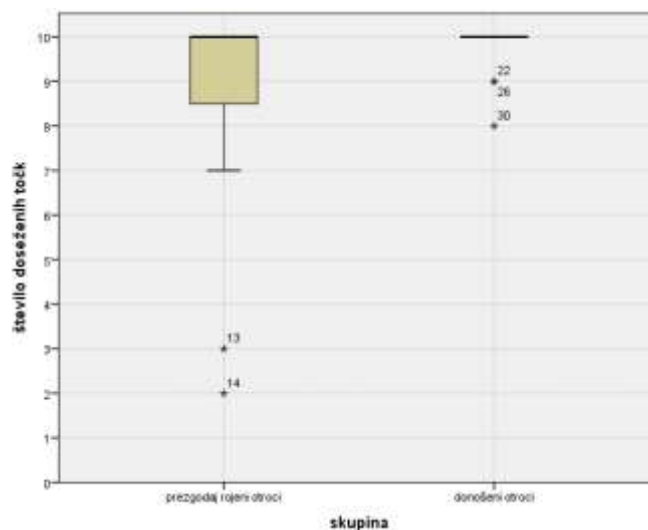


Pri nalogi, kjer so morali otroci ugotoviti, ali je prvi glas dveh besed enak ali ne, je minimum točk pri nedonošenčkih 2, v kontrolni skupini pa 4. V obeh skupinah je maksimalno število doseženih točk 10. Mediana pri nedonošenčkih znaša 7 točk, v kontrolni skupini pa 9 točk. Z grafa lahko razberemo, da je polovica otrok kontrolne skupine dosegala 9 ali 10 točk, medtem ko je toliko točk v skupini prezgodaj rojenih otrok dosegala četrtnina otrok. Med aritmetičnima sredinama skupin je razlika nekoliko večja kot v prejšnjih nalogah, a razlika kljub temu med skupinama pri stopnji tveganja $\alpha = 0,05$ ni statistično značilna ($U = 86,000$, $p = 0,107$).

Prepoznavanje prvega glasu v besedi

Graf 5

Prikaz rezultatov pri nalogi prepoznavanje prvega glasu v besedi



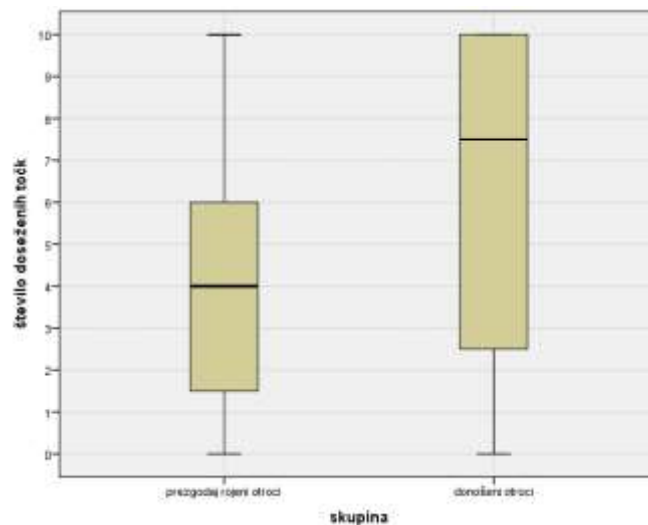
Pri nalogi, v kateri so morali otroci prepoznati prvi glas besede, so v kontrolni skupini vsi, z izjemo treh osamelcev, v vseh primerih pravilno prepoznali glas. V skupini prezgodaj rojenih otrok so maksimalno število točk, zgornja dva kvartila in mediana enaki, znašajo 10 točk. 7 točk predstavlja pogojni minimum, saj dva osamelca od skupine odstopata za več kot 1,5 Q, posameznika sta pri nalogi osvojila le 2 oz. 3 točke. Aritmetična sredina prezgodaj rojenih otrok znaša 8,69 točk, SD pa je zaradi osamelcev večji in znaša 2,63 točke. V kontrolni skupini otrok aritmetična sredina znaša 9,75 točk (SD = 0,58 t.). Ob izločitvi osamelcev se v vzorčni skupini M_2 poveča za skoraj eno točko, tudi razpršenost je manjša ($M_2 = 9,57$ t., $SD_2 = 1,09$ t.). V kontrolni skupini ob izločitvi osamelca M_2 znaša 10,00 točk. Razlika med skupinama pri 5-% stopnji tveganja ni statistično pomembna, kar nam pokaže test Mann Whitney U, ki temelji na rangih vseh rezultatov, vključno z osamelci ($U = 114,000$, $p = 0,466$).

Z grafov lahko vidimo, da rezultati prvih petih nalog fonološkega zavedanja (v nadaljevanju FZ), ki so lažje in prikazujejo plitko raven FZ, niso močno razpršeni okoli svojih srednjih vrednosti, kar nakazuje na njihovo konsistentnost. V analizi naslednjih štirih nalog FZ, ki so težje in prikazujejo globoko raven FZ, rezultati vseh otrok niso več tako usklajeni, kar se vidi v velikem razponu in veliki razpršenosti podatkov okoli srednjih vrednosti.

Slušna glasovna analiza besed

Graf 6

Prikaz rezultatov pri nalogi slušna glasovna analiza besed

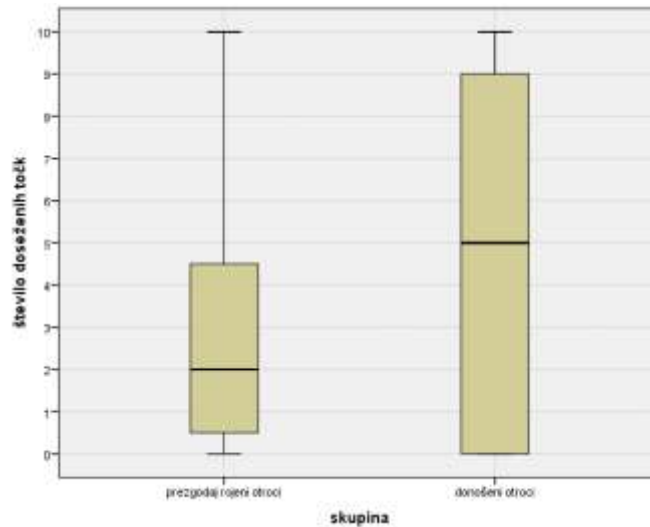


Pri nalogi slušna glasovna analiza besed je bil razpon rezultatov pri otrocih v obeh skupinah velik – od 0 do 10 točk – kar je v obeh skupinah minimum in maksimum. Srednja vrednost vzorčne skupine je 4 točke, kontrolne pa 7,5 točk. 75 % prezgodaj rojenih otrok je to nalogo rešilo z manj kot 6 točkami. Razlika med aritmetičnima sredinama je skoraj 2 točki, v obeh skupinah pa ima visoko vrednost tudi standardni odklon, kar pomeni, da so bili rezultati precej razpršeni okoli sredine. 95-% interval zaupanja za AS je v obeh primerih precej širok (2,31–6,07 točk v vzorcu in 3,94–8,31 točk v kontrolni skupini), kar pomeni, da se naša AS lahko močno razlikuje od tiste v populaciji. Velik intervalni razpon in velika razpršenost podatkov okoli AS nakazujeta na to, da razlaga rezultatov, ki bi temeljila na aritmetični sredini, ni povsem ustrezna; to v našem primeru podpre prikaz in razlago rezultatov na podlagi rangov ter izbiro neparametričnega testa Mann Whitney U, ki je v primeru naloge slušne glasovne analize besed pokazal, da razlike med skupinama pri 5-% tveganju niso statistično pomembne ($U = 96,000$, $p = 0,222$).

Slušna glasovna sinteza besed

Graf 7

Prikaz rezultatov pri nalogi slušna glasovna sinteza besed

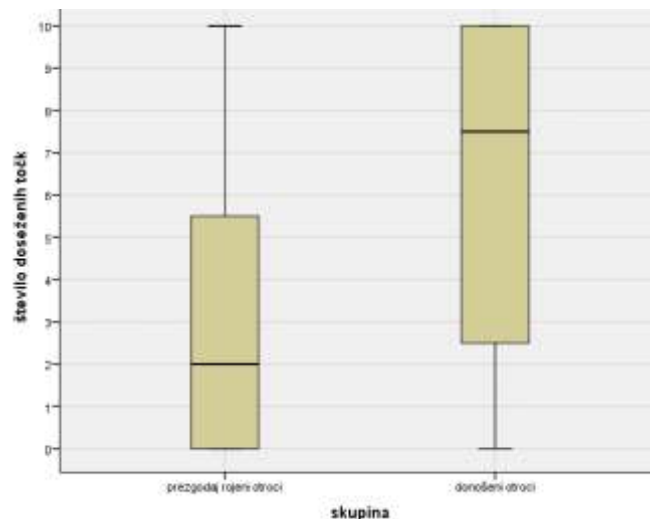


Tudi pri nalogi slušne glasovne sinteze besed je razpon doseženih točk v obeh skupinah med 0 in 10 točkami. 75 % donošenih otrok je dosegalo do 9 točk, medtem ko je 75 % prezgodaj rojenih otrok dosegalo do 4,75 točk. Srednja vrednost prezgodaj rojenih otrok znaša 2 točki, aritmetična sredina 2,94 točk, standardni odklon pa je zaradi velike razpršenosti celo večji od AS ($SD = 3,26$ t.). Srednja vrednost kontrolne skupine otrok je višja in znaša 5 točk, temu pa se močno približa tudi aritmetična sredina kontrolne skupine, ki znaša 4,81 točk; tudi v tem primeru je razpršenost zelo velika ($SD = 4,02$ t.). 95-% interval zaupanja je v obeh primerih širok (1,21–4,66 točk v vzorcu in 2,67–6,95 točk v kontrolni skupini), po točkah je višji v kontrolni skupini. Za večjo zanesljivost rezultatov naše raziskave zato raje upoštevamo graf, ki temelji na rangih. Mann Whitney U test je pokazal, da razlika med skupinama ni statistično pomembna ($U = 99,500$, $p = 0,276$).

Slušna glasovna analiza nebes

Graf 8

Prikaz rezultatov pri nalogi slušna glasovna analiza nebesed

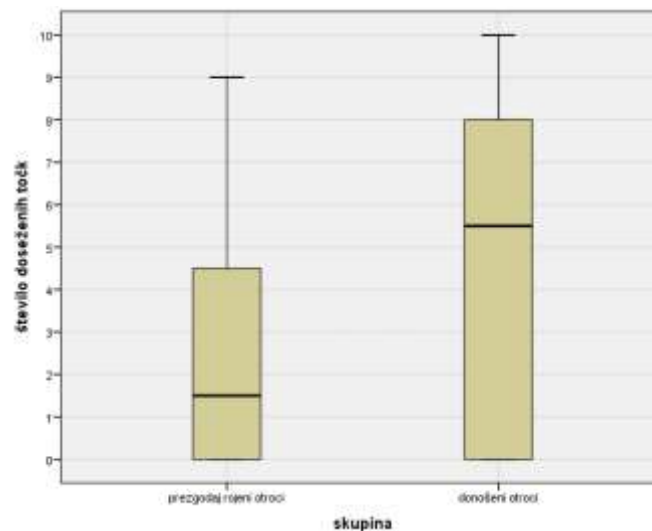


Tudi pri nalogi glasovna analiza nebesed lahko z grafa 8 odčitamo širok razpon pridobljenih točk na preizkusu fonološkega zavedanja. Minimum in maksimum v obeh skupinah znašata 0 oz. 10 točk. Mediana pri nedonošenčkih znaša 2 točki, pri donošenih otrocih pa 7,5 točk. Aritmetična sredina pri nedonošenčkih je višja od mediane in znaša 3,38 točk, SD pa je kot v prejšnji nalogi večji od same AS (SD = 3,81 t.), saj je razpršenost rezultatov velika, kot je širok tudi interval zaupanja za AS – le ta je po točkah nižji kot v kontrolni skupini. Pri kontrolni skupini je AS nižja od mediane in znaša 6,13 točk. Prav tako velika razpršenost (SD = 4,10 t.) in širok interval zaupanja (1,34–5,41 točk v vzorcu in 3,94–8,31 točk v kontrolni skupini) nakazujeta, da je upoštevanje rezultatov na podlagi grafa jasnejše in zanesljivejše, saj temelji na rangih. Razlika med medianama in AS skupin je pri tej nalogi največja, razlika med skupinama, ki smo jo preverili s testom Mann Whitney U, pa pri tveganju $\alpha = 0,05$ ni statistično pomembna ($U = 85,500$, $p = 0,102$).

Slušna glasovna sinteza nebesed

Graf 9

Prikaz rezultatov pri nalogi slušna glasovna sinteza nebesed

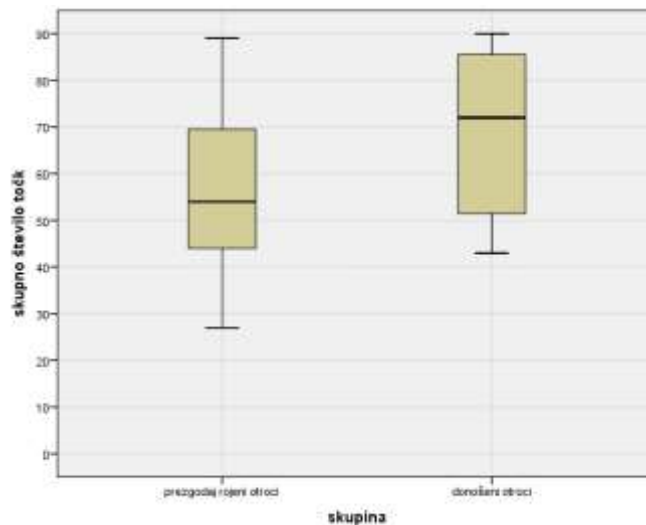


Pri nalogi slušna glasovna sinteza nebesed je v obeh skupinah minimum doseženih točk enak 0. Maksimum v vzorčni skupini je 9 točk, v kontrolni skupini pa 10 točk. Mediana vzorčne skupine znaša 1,5 točk, AS pa 2,36 točk s ponovno večjim SD, kot je sama AS (SD = 3,14 t.). V kontrolni skupini je mediana višja in znaša 5,5 točk, AS pa 4,5 točk (SD = 4,00 t.). 95-% interval zaupanja AS je v obeh skupinah širok (0,95–4,30 točk v vzorcu in 2,37–6,63 točk v kontrolni skupini), je pa ponovno višji v kontrolni skupini. Najboljših 25 % otrok vzorčne skupine je na preizkusu dosegalo 4,5–9 točk, medtem ko najboljših 25 % otrok kontrolne skupine 8–10 točk. Razlike med skupinama se pri testu Mann Whitney U ob 5-% tveganju niso izkazale kot statistično pomembne ($U = 95,500$, $p = 0,204$).

Skupno število točk na preizkusu

Graf 10

Prikaz skupnega števila točk vzorca in kontrolne skupine



Prezgodaj rojeni otroci so na preizkusu fonološkega zavedanja v povprečju dosegli 56,6 točk od skupno 90 točk. Standardni odklon znaša 17,2 točke, koeficient variacije pa 31,1 %. Kontrolna skupina je v povprečju dosegala 69,2 točki s standardnim odklonom 17,9 točk in koeficientom variacije 25,9 %. Prezgodaj rojeni otroci so v povprečju dosegali slabše rezultate.

Zaradi majhnega in neenakomerno porazdeljenega vzorca smo za izračun statistične značilnosti uporabili neparametrični Mann Whitney U test, ki temelji na rangih. Najnižje doseženo število točk pri nedonošenčkih je bilo 27 točk, medtem ko pri kontrolni skupini 43 točk; najvišje število doseženih točk pri nedonošenčkih je bilo 89 točk, pri kontrolni skupini pa 90 točk. Srednja vrednost je pri nedonošenčkih znašala 54 točk, pri kontrolni skupini pa 72 točk. Najboljših 25 % prezgodaj rojenih otrok se je na preizkusu odrezalo tako dobro kot polovica vseh otrok kontrolne skupine. Vse vrednosti (min, max, 25. centil, 50. centil in 75. centil) imamo ponazorjene na grafu 10. Tudi z grafa lahko razberemo, da so se prezgodaj rojeni otroci v povprečju slabše odrezali na preizkusu FZ, vendar pa smo ugotovili, da pri stopnji tveganja $\alpha = 0,05$ razlike niso statistično pomembne ($U = 80,500$, $p = 0,073$), se pa statistični pomembnosti močno približajo.

Plitko in globoko fonološko zavedanje

Rezultate preizkusa fonološkega zavedanja smo med seboj primerjali tudi glede na raven fonološkega zavedanja (Kadavarek in Justice, 2004, v Ivšac Pavliša in Lenček, 2011). Naloge prepoznavanje rim, zlogovna sinteza, zlogovna analiza, razlikovanje prvega glasu dveh besed in prepoznavanje prvega glasu v besedi smo uvrstili v plitko raven FZ; naloge slušna glasovna analiza besed, slušna glasovna sinteza besed, slušna glasovna analiza nebesed ter slušna glasovna sinteza nebesed pa smo uvrstili v globoko raven FZ.

- *Plitko FZ*

Pri nalogah plitkega FZ so otroci lahko dobili 50 točk, kar v obeh skupinah predstavlja tudi maksimum. Pogojni minimum vzorčne skupine je 33 točk, saj imamo s 27 točkami med nedonošenčki ekstremnega osamelca. Minimum kontrolne skupine je 43 točk. Srednja vrednost

prezgodaj rojenih otrok je 46 točk, AS pa 43,44 točk (SD = 6,50 t.). Srednja vrednost donošenih otrok je 48,50 točk, AS pa 47,63 točk (SD = 2,53 t.). Mann Whitney U test je pokazal, da je razlika v skupnem številu točk nalog plitkega fonološkega zavedanja pri 5-% tveganju statistično pomembna ($U = 72,500$, $p = 0,034$). V kolikor iz skupine prezgodaj rojenih otrok izločimo osameli rezultat, razlika v skupnem številu točk nalog plitkega fonološkega zavedanja pri 5-% tveganju ni več statistično pomembna ($U = 72,500$, $p = 0,057$), se pa statistični pomembnosti zelo močno približa.

- *Globoko FZ*

Pri nalogah globokega FZ so otroci lahko dosegli 40 točk, kar je tudi maksimum kontrolne skupine; maksimum prezgodaj rojenih otrok je eno točko manj – 39 točk. V obeh skupinah je minimum 0 točk. Mediana vzorčne skupine je 9,5 točk, medtem ko je v kontrolni skupini 24 točk. Rezultati so močno razpršeni okoli aritmetičnih sredin obeh skupin, ki pri nedonošenčkih znaša 13,13 točk (SD = 13,04 t.), pri donošenih otrocih pa 21,56 točk (SD = 15,54 t.). Mann Whitney U test je pokazal, da razlike pri nalogah globokega FZ pri 5-% tveganju niso statistično značilne ($U = 91,500$, $p = 0,168$).

6.2 Razlaga in odgovor na raziskovalno vprašanje

Raziskovalci, ki so ugotavljali, ali se fonološko zavedanje – in jezikovne veščine na sploh – med prezgodaj rojenimi otroci in njihovimi donošenimi vrstniki razlikujejo, so prihajali do različnih zaključkov. Nekateri so ugotavljali, da je razlika v fonološki občutljivosti med skupinama pomembna in da imajo prezgodaj rojeni otroci šibkejšo fonološko zavedanje (Wolke, 2008, Holm in Crosbie, 2010, Lind idr., 2010, Alanko idr., 2017, Leijon idr., 2018), drugi, da pomembnih razlik med skupinama ni (Ortiz-Mantilla idr., 2008, Guarini idr., 2010, 2016, Perez-Pereiro idr., 2020), Guarini idr. (2009) pa so pri 6-letnikih ugotovili razlike na nivoju zloga, ne pa tudi na nivoju glasu, kar razlagajo s tem, da fonemskega zavedanja tudi 6-letni donošeni otroci še nimajo povsem razvitega. Študije se med seboj razlikujejo v številu, starosti, obrojstveni GS vključenih otrok, vrsti nalog, s katerimi so preverjali fonološko zavedanje, in vključitvenih kriterijih (npr. nekateri so vključili vse prezgodaj rojene otroke, drugi so nedonošenčke s senzorno-motoričnimi težavami/možganskimi krvavitvami ob rojstvu/PVL/... iz raziskav izključili); nekatere raziskave so skupini izenačile tudi po SES oz. izobrazbi staršev ter ob testiranju preverile tudi kognitivne zmožnosti, druge ne ipd. Prav tako moramo ob interpretaciji raziskav upoštevati vse možne dejavnike, ki lahko vplivajo na rezultat obeh skupin, in so jih nekatere raziskave zaobjele, druge ne. V mislih moramo imeti tudi nelinearno teorijo razvoja (MacKendrick, 2006), ki predlaga atipičen nevrološki razvoj nedonošenčkov, kjer dolgoročnih učinkov ne moremo povsem napovedati, saj se lahko manifestirajo na različne načine – lahko tudi v drugačnih fonoloških veščinah.

V našo raziskavo je vključenih 16 prezgodaj rojenih otrok in 16 kontrolnih parov. Za reprezentativnost našega vzorca, katerega populacija znaša 202 otroka, bi po izračunu v raziskavi morale sodelovati 133 otrok. Vzorec ni reprezentativen, zato je potrebno ugotovitve in interpretacijo razumeti v skladu s tem. Z vsemi otroki smo izvedli preizkus fonološkega zavedanja, ki smo ga za čim večjo veljavnost oblikovali celostno, kot predlaga Anthony (2002, v Pufpaff, 2009). Z 9 nalogami smo izmerili tako fonološko kot fonemsko zavedanje in skupini med seboj primerjali. Rezultati so pokazali, da sta povprečni rang in aritmetična sredina pri vseh nalogah nižji pri prezgodaj rojenih otrocih, vendar pa se razlika med skupinama pri 5-% tveganju pri nobeni posamezni nalogi ali pri skupnem številu točk na preizkusu ni izkazala kot statistično pomembna. Nato smo naloge preizkusa razdelili na dva dela – naloge plitkega in

naloge globokega fonološkega zavedanja po vzoru Kadaverek in Justice (2004, v Ivšac Pavliša in Lenček, 2011) – kjer se je razlika plitke ravni FZ med skupinama – v kolikor iz skupine prezgodaj rojenih otrok nismo izločili enega ekstremnega osamelca – izkazala kot statistično pomembna ($p = 0,034$), razlika globoke ravni FZ pa ne ($p = 0,168$). Razlika v plitki ravni FZ med skupinama je bila v primeru izločitve osamelca ob 5-% tveganju statistično nepomembna, se je pa statistični pomembnosti tako močno približala ($p = 0,057$), da bomo razliko vseeno vzeli za pomembno.

Glede na značilnosti opisanih raziskav lahko našo raziskavo najbolj povežemo z dvema raziskavama avtoric Guarini idr. (2009) ter Holm in Crosbie (2010). Vse tri raziskave so vključevale 6 oz. 5–7 let stare otrok, ki so se rodili z $GS \leq 33$ t. oz. ≤ 32 t.. Vse tri raziskave so iz vzorca izključile prezgodaj rojene otroke s pomembnimi primanjkljaji, dopuščale pa so obporodne zaplete (v raziskavi Holm in Crosbie (2010) ta podatek ni eksplicitno zapisan, nanj lahko sklepamo iz preostale vsebine). Naša raziskava je FZ preverjala z 9 nalogami na zlogovnem in glasovnem nivoju; raziskava Guarini idr. (2009) prav tako z 9 nalogami – od tega je bilo 6 nalog enakih našim (prepoznavanje rim, zlogovna sinteza, zlogovna analiza, prepoznavanje prvega fonema, glasovna sinteza in glasovna analiza); Holm in Crosbie (2010) pa sta uporabili The Sutherland Phonological Awareness Test – Revised, ki je sestavljen iz več kratkih nalog na nivoju zloga, onset-rime in glasu. 16 naših, 68 italijanskih in 81 angleško govorečih prezgodaj rojenih otrok so raziskave primerjale s kontrolno skupino vrstnikov, izenačenih po starosti in spolu. Avstralska raziskava je med skupinama ugotovila statistično pomembne razlike, ni pa razlikovala med fonološkim in fonemskim zavedanjem. Naša raziskava je pomembne razlike našla na plitki ravni FZ, na globoki ravni FZ pa ne. Podobno je italijanska raziskava pomembne razlike našla pri FZ na nivoju zloga, na nivoju glasu pa ne. Kot so to razložili Guarini idr. (2009), lahko sklepamo, da je plitka raven FZ pri kontrolni skupini že razvita, prezgodaj rojeni otroci pa imajo na tem nivoju večšine šibkejše; medtem ko globoka raven FZ pri obeh skupinah še ni razvita in do večjih razlik zato ni prihajalo. Do razlik lahko prihaja zaradi atipičnega nevrološkega razvoja prezgodaj rojenih otrok. Da bi prisotnost in pomembnost razlik ugotavljali tudi pri fonemskem zavedanju, bi testiranje morali ponoviti ob koncu prvega razreda oz. v obdobju, ko se razvije tudi ta.

V skupini nalog plitkega FZ je med AS in središčnima vrednostma vzorčne in kontrolne skupine največja razlika, ki sicer ni pomembna, nastala pri nalogi razlikovanje prvega glasu. To nalogo bi otroci lahko reševali na bolj impliciten način – se pravi da le »slišijo«, ali se besedi začneta enako ali ne; ali na bolj ekspliciten način – da otroci uporabijo dve miselni operaciji, in sicer da najprej iz vsake besede izolirajo prvi glas in glasova nato med seboj še primerjajo. Po izkušnji (otroci so si pri tej nalogi v glavnem vzeli več časa za razmislek kot pri drugih) in teoriji, da otroci zavedanje začetka besed in prepoznavanje posameznih glasov v besedi razvijejo v poznem predšolskem obdobju (Kadaverek in Justice, 2004, v Ivšac Pavliša in Lenček, 2011), sodeč lahko sklepamo, da so otroci nalogo reševali eksplicitno. Sestavljenost naloge je vsem otrokom v tem sklopu nalog predstavljala večji izziv, prezgodaj rojenim pa še posebej, kar lahko povežemo z ugotovitvijo Guarini idr. (2016), da imajo prezgodaj rojeni otroci slabši fonološki spomin – v njihovem primeru so preverjali kratkoročni fonološki spomin s ponavljanjem nebesed, v našem primeru pa je naloga poleg fonološkega zavedanja zahtevala tudi fonološki delovni spomin. Fonološki spomin pa je, tako kot fonološko zavedanje, del fonološkega procesiranja, in je tudi pomemben za razvoj opismenjevalnih jezikovnih veščin in ustrezno procesiranje govornega in pisnega jezika (Wagner in Torgesen, 1987).

Rezultati našega vzorca nakazujejo v povprečju slabše večšine fonološkega zavedanja otrok, rojenih ≤ 32 . t. GS, od donošenih otrok ob vstopu v šolo – kljub odsotnosti večjih nevroloških in senzorično-motoričnih primanjkljajev. Razlika se je v primeru plitkega FZ izkazala za

pomembno, v ostalih primerih (posamezne naloge FZ, globoka raven FZ in skupno število točk na preizkusu) pa ni pomembna, a obstaja. Zanesljivejše rezultate bi pridobili z večjim vzorcem in longitudinalno študijo, ki bi otroke spremljala dlje časa. Ugotovitve nam vseeno narekujejo, da je fonološko zavedanje oz. govor in jezik prezgodaj rojenih otrok, s katerima je FZ tudi povezano, kljub odsotnosti večjih primanjkljajev potrebno spremljati v različnih starostnih obdobjih. To je pomembno iz dveh vidikov: 1) da v zgodnjem predšolskem obdobju, ko je plastičnost možganov otrok največja, čimprej odkrijemo otroke, ki potrebujejo logopedsko pomoč in jim nudimo obravnavo ter s tem preprečimo morebitne večje težave na področju jezika in govora ter kasneje na opismenjevalnem in šolskem področju; 2) da še posebej pred vstopom v šolo in v prvih letih šolanja sistematično spremljamo otrokovo fonološko zavedanje (in ostale bralno-napisovalne veščine) in s tem pojasnimo morebitno šibkejšo učenje branja in pisanja. Nedonošenost je z vsemi svojimi značilnostmi lahko dejavnik tveganja za šibkejšo govorno-jezikovne zmožnosti.

7. Zaključek

Drugačen govorno-jezikovni razvoj je lahko ena od manifestacij atipičnega razvoja nedonošenčkov. Raziskave, ki preučujejo govor in jezik prezgodaj rojenih otrok, so si zaradi raznolikosti populacije in raznolikosti GJ veščin med seboj zelo različne. Tudi tiste, ki se osredotočajo zgolj na fonološko zavedanje, prikazujejo različne rezultate. Ne glede na to pa težnja kaže v smer šibkejših GJ veščin in sposobnosti prezgodaj rojenih otrok.

Tudi ugotovitve naše raziskave kažejo, da se skupini pomembno razlikujeta na ravni plitkega fonološkega zavedanja, saj je plitka raven FZ pri kontrolni skupini že razvita, prezgodaj rojeni otroci pa imajo na tem nivoju šibkejšo veščino. Globoka raven FZ pri obeh skupinah še ni razvita in do večjih razlik zato na tej ravni tudi v naši raziskavi ni prihajalo. Pomembnih razlik nismo ugotovili pri nobeni posamezni nalogi in tudi v skupnem številu točk ne, so pa prezgodaj rojeni otroci v vseh postavkah imeli nižje število doseženih točk kot donošeni otroci.

Raziskav s področja fonološkega zavedanja pri prezgodaj rojenih otrocih v našem prostoru še ni bilo izvedenih in zato naša predstavlja prvi primer take raziskave. Vemo, da lahko z zgodnjo obravnavo na logopedskem področju v primeru rizičnih populacij delujemo že preventivno in s tem pripomoremo k uspešnejšemu razvoju jezika in govora otrok, ki sta predpogoja za uspešno branje, pisanje, šolanje in imata posledično vpliv na akademski uspeh in kvaliteto življenja posameznika. Prezgodaj rojeni otroci in dejavniki, ki vplivajo na njihov razvoj jezika in govora, sta v logopediji še povsem odprti polji za raziskovanje. Več raziskav je potrebnih za boljše razumevanje pojava ter za možnosti napredka v obravnavi.

8. Literatura

- Alanko, O., Niemi, P., Munck, P., Matomäki, J., Turunen, T., Nurmi, J-E., Lehtonen, L., Haataja, L., Rautava, P. in PIPARI Study Group (2017). Reading and math abilities of Finnish school beginners born very preterm. *Learning and Individual Differences*, 54, 173–183. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.022
- Anthony, L. J. in Francis, J. D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Barre, N., Morgan, A., Doyle, L. W. in Anderson, P. J. (2011). Language Abilities in Children Who Were Very Preterm and/or Very Low Birth Weight: A Meta-Analysis. *The Journal of Pediatrics*, 158(5), 766–774. doi: 10.1016/j.jpeds.2010.10.032

- Bider Petelin, I. (2019). *Ocenjevanje predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih pet do sedem let* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana
- Gillon, T. G. (2018). *Phonological Awareness, Second Edition: From Research to Practice*. New York : The Guilford Press.
https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=LSSwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=definition+phonological+awareness&ots=SjCGeLzNuZ&sig=2J5_QlnQv2lfyWN-bb63Hp6Klt4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale : Izolit.
- Guarini, A., Marini, A., Savini, S., Alessandroni, R., Faldella, G. in Sansavini, A. (2016). Linguistic features in children born very preterm at preschool age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(9), 949–956. doi: 10.1111/dmcn.13118
- Guarini, A., Sansavini, A., Fabbri, C., Alessandroni, R., Faldella, G. in Karmiloff-Smith, A. (2009). Reconsidering the impact of preterm birth on language outcome. *Early Human Development*, 85(10), 639–645. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2009.08.061
- Guarini, A., Sansavini, A., Fabbri, C., Savini, S., Alessandroni, R., Faldella, G. in Karmiloff-Smith, A. (2010). Long-term effects of preterm birth on language and literacy at eight years. *Journal of Child Language*, 37(4), 865–885. doi: 10.1017/S0305000909990109
- Holm, A. in Crosbie, S. (2010). Literacy skills of children born preterm. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 51–69. doi: 10.1080/19404150903524549
- Ivšac Pavliša, J. in Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), str. 1–16. <https://hrcak.srce.hr/63438>
- Leijon, I., Ingemansson, F., Nelson, N., Samuelsson, S. in Wadsby, M. (2018). Children with a very low birthweight showed poorer reading skills at eight years of age but caught up in most areas by the age of 10. *Acta Paediatrica*, 107, 1937–1945. doi: 10.1111/apa.14377
- Lind, A., Korkman, M., Lehtonen, L., Lapinleimu, H., Parkolla, R., Matomäki, J. in Haataja, L. (2011). Cognitive and neuropsychological outcomes at 5 years of age in preterm children born in the 2000s. *Developmental medicine & child neurology*, 53(3), 256–262. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03828.x
- Lučovnik, M. in Kornhauser Cerar, L. (2022a). Pozni prezgodnji porod – pogled porodničarja in neonatologa. V Grosek, Š., Lučovnik, M. in Smrkolj, Š. (ur). *Oskrba ploda med porodom in novorojenčka v porodnišnici* (str. 269–278). Ljubljana : Društvo za pomoč prezgodaj rojenim otrokom.
- Lučovnik, M. in Kornhauser Cerar, L. (2022b). Etične dileme ob rojstvu nedonošenčka na meji viabilnosti – pogled porodničarja in neonatologa. V Grosek, Š., Lučovnik, M. in Smrkolj, Š. (ur). *Oskrba ploda med porodom in novorojenčka v porodnišnici* (str. 305–312). Ljubljana : Društvo za pomoč prezgodaj rojenim otrokom.
- MacKendrick, W. (2006). Understanding Neurodevelopment in Premature Infants: Applied Chaos Theory. *The Journal of Pediatrics* 148(4), 427–429. doi:10.1016/j.jpeds.2005.12.049
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale : Izolit
- Novak Antolič, Ž. in Lučovnik, M. (2014). Prezgodnji porod. V Kornhauser Cerar, L. (ur), *Vaš nedonošenček* (str. 7–18). Ljubljana : Društvo za pomoč prezgodaj rojenim otrokom
- Ortiz-Mantilla, S., Choudhury, N., Leever, H. in Benasich, A. A. (2008). Understanding Language and Cognitive Deficits in Very Low Birth Weight Children. *Developmental Psychobiology*, 50(2), 107–126. doi: 10.1002/dev.20278

- Pečjak, S. (2010). *Osnove bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Perez-Pereira, M., Martinez-Lopez, Z. in Maneiro, L. (2020). Longitudinal Relationships Between Reading Abilities, Phonological Awareness, Language Abilities and Executive Functions: Comparison of Low Risk Preterm and Full-Term Children. *Frontiers in Psychology, 11*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00468
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools, 46*(7), 679–691. <https://doi.org/10.1002/pits.20407>
- Sansavini, A., Guarini, A. in Caselli, M. C. (2011). Preterm Birth: Neuropsychological Profiles and Atypical Developmental Pathways. *Developmental Disabilities Research Reviews, 17*, 102–113. doi:10.1002/ddrr.1105
- Sansavini, A., Guarini, A. in Caselli, M. C. (2011). Preterm Birth: Neuropsychological Profiles and Atypical Developmental Pathways. *Developmental Disabilities Research Reviews, 17*, 102–113. doi:10.1002/ddrr.1105
- Stipdonk, L. W., Dudink, J., Utens, E. M. W. J., Reiss, K. I. in Franken, M. C. J. P. (2020). Language functions deserve more attention in follow-up children born very preterm. *European Journal of Paediatric Neurology, 26*, 75–81. doi: 10.1016/j.ejpn.2020.02.004
- van Nort-van der Spek, I. L., Franken, C. J. P. in Weisglas-Kuperus, N. (2012). Language Functions in Preterm-Born Children: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics, 129*(4), 745–754. doi: 10.1542/peds.2011-1728
- Vandormael, C., Schoenhals, L., Hüppi, P. S., Filippa, M. In Borradori Tolsa, C. (2019). Language in Preterm Born Children: Atypical Development and Effects of Early Interventions on Neuroplasticity. *Neural Plasticity, 2019*. doi: 10.1155/2019/6873270
- Vohr, B. (2014). Speech and language outcomes of very preterm infants. *Seminars in Fetal & Neonatal Medicine, 19*(2), 78–83. doi: 10.1016/j.siny.2013.10.007
- Vohr, B. (2016). Language and hearing outcomes of preterm infants. *Seminars in Perinatology, 40*(8), 510–519. doi: 10.1053/j.semperi.2016.09.003
- Wagner, R. K. in Torgesen, J. K. (1987). Phonological Processing. <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Written-Language-Disorders/Phonological-Processing/>
- Wolke, D., Samara, M., Bracewell, M. in Marlow, N. (2008). Language Difficulties and School Achievement in Children Born at 25 Weeks of Gestation or Less. *The Journal of Pediatrics, 152*(2), 256–262. doi: 10.1016/j.jpeds.2007.06.043
- Zimmerman, E. (2018). Do Infants Born Very Premature and Who Have Very Low Birth Weight Catch Up With Their Full Term Peers in Their Language Abilities by Early School Age? *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 61*(1), 53–65. doi: 10.1044/2017_JSLHR-L-16-0150

Kratka predstavitev avtoric

Nina Kozamernik je magistrica profesorica logopedije in surdopedagogike. Zaposlena je v Zdravstvenem domu Velenje, kjer opravlja pripravništvo. Po opravljenem strokovnem izpitu bo svoje delo kot logopedinja nadaljevala v ZD Velenje v razvojni ambulanti in CDZOM.

As. dr. Jerneja Novšak Brce je profesorica defektologije, logopedinja in surdopedagoginja. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaposlena kot asistentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Doc. dr. Damjana Kogovšek je profesorica defektologije za osebe z motnjo sluha in govora. Kot docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Skotopični sindrom oz. sindrom Helen Irlen: vpliv na življenje posameznikov in pomen ustrezne oftalmološke/optometrične diagnostike vida

Scotopic Syndrome / Irlen Syndrome: Influence on the Life of Individuals and the Importance of the Relevant Ophthalmological / Optometric Diagnostics of the Vision

Nina Čelešnik

OŠ Polje
nina.celesnik@ospolje.si

Povzetek

Skotopični sindrom ali sindrom Helen Irlen (v nadaljevanju skotopični sindrom) je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto simptomov, vključno s primanjkljaji v procesiranju vidnih informacij in občutljivostjo za svetlobo ter vpliva na delovanje možganov. Na svetu obstaja preko 170 Irlen klinik, testiranja za sindrom Helen Irlen se izvajajo v več kot 46 državah sveta, v Sloveniji pa priznavanje s strani oftalmologov ni sprejeto, zato se dvom pojavlja tudi med splošno populacijo. Naredili smo pregled literature in dosedanjih raziskav o skotopičnem sindromu v povezavi s pomenom natančne diagnostike vida ter učinkih nošenja očal z barvnimi filtri (Irlen), opravili intervju z direktorico Irlen klinike Slovenija, gospo doc. dr. Polono Kelava (v teoretičnem delu članka) in izvedli raziskavo, kjer nas je zanimalo, ali uspešna korekcija sindroma z očali z barvnimi filtri Irlen vpliva na življenje posameznikov (v empiričnem delu članka). Na elektronske naslove vseh odraslih (72), ki so do aprila 2019 uporabljali očala z barvnimi filtri Irlen (nekateri tudi več kot 2 leti) smo poslali vprašalnik in ugotovili, da nošenje očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na kakovost posameznikovega življenja, in sicer na različna področja (anketiranci so poročali o večji umirjenosti, boljši koncentraciji, dvigu splošnega počutja ...) ter da je predhodna ustrezna oftalmološka/optometrična diagnostika vida nujna. Glede na rezultate raziskave ugotavljamo, da je pravočasno presojanje za skotopični sindrom smiselno (po priporočilu Helen Irlen je ta starost 8, 9 let) in da je nujno, preden se posameznik odloči za očala z barvnimi filtri Irlen, pregledati še vid.

Ključne besede: oftalmološka/optometrična diagnostika vida, pomen ustrezne diagnostike vida, sindrom Helen Irlen, skotopični sindrom, vpliv na kakovost življenja.

Abstract

Irlen syndrome or scotopic sensitivity syndrome is a disorder of sensory regulation that causes a variety of symptoms, including deficits in visual information processing and sensitivity to light, and affects brain function. There are more than 170 clinics in the United States and in more than 46 countries throughout the world people can test for Irlen syndrome, whereas in Slovenia, recognition of the syndrome by ophthalmologists is not accepted, so doubts also arise among the general population. We made a review of the literature about previous research on scotopic syndrome in connection with the importance of accurate vision diagnostics, conducted an interview with the director of Irlen clinic Slovenia, Polona Kelava, Phd. (theoretical part of the article) and conducted a study about the effects of wearing glasses with Irlen colour filters (empirical part of the article). In the article we were interested in whether successful correction of the syndrome, when wearing glasses with Irlen colour filters, affects the lives of individuals and what is the role of the appropriate ophthalmological / optometric vision

diagnostics. In spring 2019 we conducted the research with all adults in Slovenia, having glasses with Irlen colour filters (72) at that time. A method of content analysis was used to found out that wearing glasses with Irlen colour filters affects the quality of life of an individual in different areas (greater calmness, better concentration, improved general well-being ...) and that an adequate ophthalmological / optometric diagnostic of vision is necessary. Based on the results of the research, we conclude that assessment for Irlen syndrome makes sense (according to Helen Irlen's recommendation, this age is 8, 9 years) and that it is necessary to have vision checked before individual decides for glasses with Irlen coloured filters.

Keywords: influence on the quality of life, Irlen syndrome, ophthalmological / optometric diagnostics of the vision, scotopic sensitivity syndrome, the importance of diagnostics.

1. Uvod

Skotopični sindrom je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto simptomov, vključno s primanjkljaji v procesiranju vidnih informacij in občutljivostjo za svetlobo (Irlen, 2005, 2010, 2015). V literaturi zasledimo poimenovanja skotopični sindrom, sindrom skotopične občutljivosti (Scotopic Sensitivity Syndrome), sindrom Irlen (Irlen syndrome), tudi sindrom Meares-Irlen sindrom, kjer gre za en in isti sindrom. Sindrom je lahko poimenovan tudi kot vizualni stres. Prvi ga je leta 1995 opisal Wilkins, ki ne dela po metodi Irlen. Wilkinsova metoda ima drugačne učinke in drugačne uspehe. V Sloveniji je decembra 2019 Inštitut za skotopični sindrom/Irlen klinika Slovenije sprejel sklep, da se sindrom v slovenščini poimenuje v skotopični sindrom oz. sindrom Helen Irlen. V nadaljevanju uporabljamo poimenovanje skotopični sindrom.

Irlen (2005) zapiše: »Posamezniki, ki imajo skotopični sindrom, zaznavajo svet okoli sebe na popačen način, kar je posledica občutljivosti na določene valovne dolžine svetlobe«. Kar pa ne vpliva le na branje, ampak tudi na občutljivost za svetlobo, glavobole, migrene, težave s pozornostjo in koncentracijo (Irlen, 2010). Disfunkcionalno zaznavanje pri skotopičnem sindromu je povezano s svetlobo, razsvetljenostjo, intenzivnostjo, valovno dolžino in barvnim kontrastom (Irlen in Lass, 1989; Irlen in Robinson, 1996).

V nekaterih člankih, objavljenih na področju oftalmologije, nevrologije, psihologije ... (iskanje literature preko Academic Search Complete, PubMed, digitalne knjižnice Slovenije, PsychInfo, Mendeley, mrežnik NUK), ki smo jih uporabili za pripravo članka, se odraža nepoznavanje težav povezanih s skotopičnim sindromom, nerazumevanje testiranja, očitane, da ima metoda Irlen placebo učinek, da ne deluje na branje ter da so bile opravljene raziskave (ki so prikazovale pozitivne učinke barvnih folij Irlen ali očal z barvnimi filtri Irlen) metodološko slabo zastavljene. Več tehnik, ki uporabljajo barvne folije ali barvne filtre, se pogosto med seboj meša pod skupno nadpomenko Irlen (ki pa to ni), izraža se tudi dvom v učinkovitost metode Irlen in zagovarja se trditev, da gre le za težave z vidom (npr. Vidal-Lopez, 2011; Beasley in Davies, 2012; Monger in Wilkins, 2015; Evans in Allen, 2016; Elliot, Wood, 2017; Leung idr., 2017; Griffiths idr., 2017; Miyasaka idr., 2019).

Razlogov za kritiko metode Irlen je, po besedah direktorice Inštituta za skotopični sindrom/Irlen klinike Slovenija, doc. dr. Polone Kelava, ko smo jo, 14. februarja 2020, prosili za pojasnilo, več. Prva je ta, da v svetu obstaja več načinov, ki skušajo pomagati pri simptomih skotopičnega sindroma, le eden od teh je metoda Irlen. Druge metode do rešitve pridejo po drugi poti in imajo zato tudi drugačne rezultate. Kadar zaradi tega rezultate študij, ki so obravnavale učinke drugih metod, posplošimo na metodo Irlen, ker vse skušajo pomagati pri isti težavi, pridemo do napačnih zaključkov in informacij o dejanskem delovanju barvnih filtrov

Irlen. Drugi razlog je v nepoznavanju težave, skupka simptomov, ki se pogosto združijo v skotopičnem sindromu, saj mnogi posamezne simptome pripisujejo drugim težavam oz. motnjam, ter zaradi tega ne sprevidijo, da so težave, ki jih dodatno poveča izpostavljenost svetlobi, lahko rešljive z metodo Irlen. Tretji razlog je v tem, da je metoda Irlen zelo zaščitena, ker je patentirana in zato ni javno dostopnih informacij o tem, kako presojevalci in diagnostiki pridejo do rešitev, kar v strokovnih krogih zbuja nezaupanje in včasih tudi zavist. Četrty razlog je v nedoslednem upoštevanju navodil za uporabo barvnih folij ali filtrov Irlen pri njihovih uporabnikih, ki pripelje do zmanjšanih učinkov. Peti razlog je v mešanju simptomov skotopičnega sindroma z drugimi stanji, predvsem npr. v enačenju vseh simptomov, povezanih z oteženim branjem, s skotopičnim sindromom, iz česar pogosto sledijo trditve, da metoda Irlen pri branju ne pomaga. Metoda Irlen namreč pomaga izključno posameznikom, pri katerih je bil skotopični sindrom dokazan, nikakor pa ne more vplivati na bralne težave, ki imajo vzrok drugje, npr. v disleksiji. Šesti razlog je v tem, da metoda Irlen ne more popraviti težav, ki jih povzroča oko, npr. nekorrigirane dioptrije, cilindrov, do česar pride pri posameznikih, ki ne upoštevajo navodila, da je pred obiskom diagnostika Irlen za določitev barvnih filtrov Irlen obvezno opraviti pregled pri oftalmologu ali optometristu.

Prav zaradi slednjega se želimo v članku posvetiti pomenu ustrezne diagnostike vida pred obravnavo za skotopični sindrom in predstaviti celosten vpliv skotopičnega sindroma na človeka glede na pridobljene odgovore oseb, ki imajo diagnosticiran skotopični sindrom in nosijo očala z barvnimi filtri Irlen.

1.1. Odkrivanje skotopičnega sindroma

Skotopičnega sindroma ne moremo odkriti s pomočjo standardnih testiranj, ki se uporabljajo v izobraževanju, standardnih psiholoških testiranj, pregledov vida, sistematskih pregledov ali standardnih diagnostičnih testov (Irlen in Lass, 1989; Irlen in Robinson, 1996). Obstoje skotopičnega sindroma in vpliv metode Irlen je možno dokazati tako s slikanjem možganov (npr. Levine idr., 1997; Huang idr., 2003; Amen, 2004; Huang idr., 2011) kot z biokemičnimi laboratorijskimi analizami (npr. Sparkes idr., 2003; Soares in Gontijo, 2016). Potrdimo ga tudi s postopkom presojanja skotopičnega sindroma po metodi Irlen, ki ga opravi ustrezno usposobljena oseba, torej certificiran presojevalec skotopičnega sindroma po metodi Irlen.

Skotopični sindrom je lahko deden (prirojen) (Robinson idr., 1996, 2000, 2004) ali pa pridobljen; največkrat po poškodbah glave, kot posledica udarca v glavo, pa tudi po nekaterih drugih posegih (Irlen, 2010).

Testiranje oz. pomoč pri skotopičnem sindromu poteka v dveh stopnjah. Predpogoj za testiranje je izpolnjen *Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma/ sindroma Helen Irlen* na osnovi katerega se odločamo za smiselnost testiranja (Strokovni center, 2020). V primeru, da se glede na odgovore izkaže, da bi bilo testiranje smiselno izvesti, posameznik pri certificiranem presojevalcu skotopičnega sindroma po metodi Irlen opravi prvo stopnjo testiranja, kjer se skotopični sindrom potrdi ali ovrže; v kolikor se potrdi, se ugotovi, kakšne stopnje je (lažja, zmerna, težja) ter v kakšni obliki se sindrom pri posamezniku izraža, nato se določi kombinacija barvnih folij, ki olajšajo branje. Ker imajo barvne folije določene omejitve pri odpravi simptomov skotopičnega sindroma kot so npr. težave z globinskim vidom, težave z bleščanjem in popačenjem pri opazovanju predmetov v daljavi, težave, ki jih povzroča izpostavljenost umetni svetlobi v prostoru, predvsem v obliki glavobolov, migren; se nekateri odločijo za očala z barvnimi filtri Irlen in se tako naročijo na drugo stopnjo testiranja, ki jo opravi diagnostik skotopičnega sindroma po metodi Irlen, kjer se določi individualna barva

filtrorv Irlen. V Sloveniji lahko le usposobljeni presojevalci skotopičnega sindroma po metodi Irlen in usposobljeni diagnostiki skotopičnega sindroma po metodi Irlen, z licenco mednarodnega Irlen inštituta Kalifornija, določajo barvne folije/filtre Irlen (Kelava 2018).

1.2. Razsežnosti vpliva skotopičnega sindroma

Pri skotopičnem sindromu so možgani pri mnogih vizualno napornih opravilih (npr. branje, poslušanje, šport ...) bistveno bolj obremenjeni s procesiranjem vizualnih informacij kot je za to posamezno opravilo običajno (za osebe brez skotopičnega sindroma), kar lahko povzroča tudi utrujenost, nelagodje in napetost. Na fizični ravni se lahko kaže kot glavobol, napetost v očeh, zaspanost, utrujenost in/ali nesposobnost koncentracije in razumevanja prebranega (Irlen in Lass, 1989; Irlen in Robinson, 1996). Vse to pa v ljudeh lahko povzroča nemir, vpliva na njihovo samozavest, poveča se raven stresa, zmanjša se sposobnost odločanja (Robinson in Conway, 1996).

O simptomih skotopičnega sindroma in o spremembah na področjih, na katerih se pojavljajo težave, ki so posledica skotopičnega sindroma, je možno sklepati iz izboljšanja, ki ga zaznavajo posamezniki po tem, ko redno nosijo barvne filtre (Irlen), zato v nadaljevanju navajamo raziskave, kjer so ugotovili kako barvni filtri delujejo na posameznike.

Slovenska študija (Kelava, 2018) je pokazala, da filtri Irlen pomembno vplivajo na lažje in boljše branje, zmanjšanje glavobolov, zvišanje koncentracije in daljšo zmožnost neprekinjenega dela, zmanjšano napetost ter manj popačenj pri besedilih in v okolju. S pomočjo barvnih folij Irlen ali spektralnih filtrov Irlen lahko dosežemo izboljšanje tudi na področjih anksioznosti in stresa, samozavesti in samopodobe, boljšega počutja, normalnega ritma spanja (Irlen in Robinson, 1996; Irlen, 2005).

Robinson in Whiting (2003) sta ugotovila, da otroci s skotopičnim sindromom (v primerjavi z otroki z učnimi težavami, ki pa sindroma Irlen nimajo ter v primerjavi s kontrolno skupino brez težav) najtežje od vseh treh skupin z obrazne mimike in izrazov izluščijo čustva, saj morajo pri tem uporabiti svoj vizualni sistem. Pozitiven učinek barvnih folij je bil zaznan tudi v eksperimentu (Baron-Cohen idr., 1997), kjer so morali otroci prepoznati čustva oseb na fotografijah. Pri otrocih z motnjo avtističnega spektra je bilo pravilno prepoznavanje čustev z uporabo folije statistično pomembno višje glede na prepoznavanje čustev brez uporabe barvnih folij, kar kaže na širši pomen barvnih folij, v tem primeru na področje socialne kognicije (Ludlow idr., 2012). Podobno je dokazala tudi raziskava (Whitaker idr., 2015), kjer so ugotovili, da osebe z motnjo avtističnega spektra, ki nosijo očala z barvnimi filtri, pravilneje prepoznajo čustva na obrazih ljudi, kot če teh očal ne nosijo.

Prve raziskave, opravljene s funkcionalno magnetno resonanco (fMRI) (Levine idr., 1997; Huang idr., 2003; Huang idr., 2011) in raziskave z VER (Visual Evoked Response) (Riddell idr., 2006), dokazujejo, da filtri Irlen omogočijo normalizacijo in kristalizacijo procesiranja vizualnih informacij, kar se potem v praksi pokaže kot razbremenjenost in manjša napetost v možganih. Amen (2004) s SPECT-scan tehnologijo pokaže, da osebe s skotopičnim sindromom po tem, ko nosijo očala z barvnimi filtri Irlen, lažje uravnotežijo možganske funkcije. Pri osebah s skotopičnim sindromom brez očal z barvnimi filtri Irlen pa se je pokazalo statistično pomembno povečanje aktivnosti v centru za procesiranje čustev in v centru za vizualno procesiranje. Zmanjšana je bila aktivnost v malih možganih, v predelu, ki pomaga usklajevati koordinacijo in nove informacije.

Loew in Watson (2012) raziskujeta genetiko, lipide, holesterol in povezavo skotopičnega sindroma. Ugotovila sta povezavo sindroma s hiperaktivnostjo, kronično utrujenostjo in z

disleksijo. Do povezave pride zaradi nenormalnega metabolizma lipidov, posebno v povezavi s holesterolom (gen APOB) (Loew in Watson, 2012). Povezavo kronične utrujenosti in skotopičnega sindroma dokažejo tudi druge raziskave (Loew idr., 2014); pozitiven vpliv nošenja očal z barvnimi filtri Irlen je bil dokazan tudi v povezavi z boljšo koncentracijo (Whiting in Robinson, 1988; D'Angelo, 2017), z manjšo utrujenostjo, z boljšo delovno storilnostjo (Irlen in Robinson, 1996). Tako obstaja možnost, da imajo posamezniki, ki so posledično hiperaktivni ali kronično utrujeni, tudi slabše odnose bodisi v družini, partnerstvu, na delovnem mestu in so tako domnevno bolj nagnjeni k izgorevanju in kronični utrujenosti.

Robinson in Conway (1996) sta ugotovila, da nošenje očal z barvnimi filtri Irlen vpliva tudi na večjo samozavest (tudi Whiting in Robinson, 1988; Whiting idr., 1994) in manjšo raven stresa, pozitivnejši odnos do dela, večjo sposobnost odločanja, manj stresno in bolj zdravo življenje (Robinson in Conway, 1996).

Zanimiva je raziskava, ki sta jo izvedla Irlen in Robinson (1996), ko sta intervjuvala 136 ljudi, izbranih izmed 1000 ljudi, vsi starejši od 18 let. Od teh 136 jih je (98) 72 % očala z barvnimi filtri Irlen nosilo ves čas, (75) 55 % med delom. Ostali pa so očala z barvnimi filtri Irlen nosili le med vožnjo ali za branje. V raziskavo je bil zajet le vzorec, ki je očala z barvnimi filtri Irlen uporabljal med delom. Ugotovila sta (prav tam), da se je pri zaposlenih odraslih, ki očala z barvnimi filtri Irlen uporabljajo pri svojem delu, izboljšala njihova kakovost dela, produktivnost, zadovoljstvo z delom se je povečalo, odsotnost z dela se je zmanjšala.

Idealno je, če ima posameznik le skotopični sindrom (Irlen, 2005), saj mu lahko v tem primeru s pomočjo očal z barvnimi filtri Irlen v celoti pomagamo; pogosteje pa ima posameznik skotopični sindrom skupaj z drugimi težavami. Več težav kot jih ima posameznik, manj dramatična je sprememba z uporabo folij oziroma očal z barvnimi filtri Irlen in vsekakor je v tem primeru skotopični sindrom le delček sestavljanke (Irlen, 2005). Nikakor pa ne smemo zanemariti pomena ustrezne diagnostike vida, na kar so opozorili tudi rezultati raziskave (Irlen in Robinson, 1996), kjer (38) 28 % vprašanih očal ni nosilo. Kot vzrok so navedli, da imajo očala z barvnimi filtri Irlen polomljena, da imajo težave s pravilno dioptrijo, da ne želijo izstopati (očala z barvnimi filtri Irlen se jim zdijo pretemna, navajajo, da jim ne omogočajo očesnega kontakta) in očal z barvnimi filtri Irlen niso nosile osebe, ki so delale kot vodovodarji ali električarji. (2) 4 % ljudi je trdilo, da očal z barvnimi filtri Irlen ne nosijo, ker jim ne pomagajo in da bralne težave ostajajo kljub očalom, (3) 7% pa jih vzroka neuporabe ni navedlo. Osebe, ki so navedle, da očal z barvnimi filtri Irlen ne nosijo, češ da imajo težave s pravilno dioptrijo in da jim očala z barvnimi filtri Irlen ne pomagajo, bi bile lahko potencialno osebe, kjer diagnostika vida ni bila ustrezno opravljena in se pojavljajo težave povezane z vidom in ne (le) s skotopičnim sindromom, zato v nadaljevanju predstavljamo raziskave, ki opozarjajo na pomen ustrezne diagnostike vida pred korekcijo skotopičnega sindroma z očali z barvnimi filtri Irlen.

1.3. Pomen ustrezne diagnostike vida

Vid je glavni senzorni sistem, ki sprejema informacije iz okolice, zato Helen Irlen (2005) piše, da je pregled oči pred določitvijo barvnih filtrov Irlen nujen. Posamezniki, ki želijo biti testirani za skotopični sindrom, morajo najprej na pregled k optometristu ali oftalmologu in morajo poskrbeti, da dobijo celoten očesni izvid. Če se izkaže, da imajo težave z vidom, morajo le-te odpraviti pred testiranjem (Irlen, 2005).

Težave pri skotopičnem sindromu so včasih podobne težavam z vidom, ki se pojavijo zaradi refrakcije, binokularnosti in dejavnikov prilagoditve (Solan in Richman, 1990), težave z branjem so lahko povezane tudi s stanjem oči, z binokularnim vidom ali drugimi nepravilnostmi

(Willows idr., 1993). Mnogi avtorji priporočajo popoln očesni pregled, s čimer se odpravijo vse težave z vidom, ki lahko zaustavljajo napredek pri branju, in šele potem vpeljejo učne pomoči (Solan, 1992; Wesson, 1993; Kruk idr., 2008; Wajuihian in Naidoo, 2012), prav o tem piše tudi Helen Irlen (Irlen, 2005; 2010; 2015), ki pravi, da metoda Irlen ni zdravilo, pač pa le metoda, s katero odpravimo eno plast težav, kar je preobremenitev vizualne percepcije.

Na Inštitutu za optometrijo A. Wilkinsa (Solan, 1990; Williams idr., 2004) trdijo, da se težav, povezanih s skotopičnim sindromom ne da odkriti s standardnim pregledom vida, medtem ko so nekateri avtorji pisali o tem, da je določene simptome skotopičnega sindroma mogoče povezati s težavami z vidom (Solan, 1990; Williams idr., 2004). Monger idr. (2014) pišejo o tem, da je potrebno razviti pripomoček, da se ljudi, ki bi jim lahko barve pomagale, ne bi spregledalo že na običajnem pregledu za oči. Evans in Allen (2016) prav tako poudarjata, da mora posameznik najprej opraviti celosten pregled oči, sledi uporaba barvnih folij in šele nato uporaba očal z barvnimi filtri. Avtorja ugotavljata, da barvni filtri zmanjšajo simptome in izboljšajo delovanje ljudi, ki trpijo za vizualnim stresom.

Monger idr. (2014) so ugotovili, da običajna preverjanja, testiranja, ki jih uporabljajo okulisti pri kliničnem pregledu, ne prepoznajo oseb z vizualnim stresom. Enako ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (Evans in Stevenson, 2008; Monger idr., 2015), in sicer, da se težava z vizualnim stresom pri standardnem okulističnem pregledu ni odkrila in navajajo, da bi bilo potrebno iznajti sistem presojanja, ki bi težave z vizualnim stresom odkril že pri standardnem okulističnem pregledu in se na ta način ljudi ne bi spregledalo, pač pa bi se jim lahko pravočasno pomagalo.

Enako Vasudevan idr. (2016) opozarjajo na pomen natančnega pregleda vida, in sicer pišejo, da je nujno potrebno vid testirati na daleč (6 m) in na blizu (40 cm) in ne samo iskati optimalne razdalje za bralno točnost. Priporočilo lahko brez težav povežemo tudi z metodo Irlen, kajti zahteva se (Irlen, 2010), da vsak posameznik preden pride na testiranje za barvne filtre Irlen, opravi osnovno testiranje in naredi podroben oftalmološki pregled. Taka zahteva omogoča, da se vid popravi, kolikor se le da in da uporaba očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na odpravo vizualnega stresa in posamezniku omogoča lažje gledanje. Skupna rešitev pa je bolj celostna kot posamezna izmed teh dveh.

Raziskava (Dusek idr., 2010) narejena na avstrijski populaciji šolskih otrok ugotavlja, da je velik odstotek vizualno funkcionalnih anomalij v skupini otrok s težavami v branju. Poudarja pomembnost celostne ocene binokularnega vizualnega sistema z namenom, da le-te ne bi vplivale na učni proces. Nujno bi bilo povezovanje strokovnjakov (oftalmolog, specialist za vid, učitelj in psiholog). Navajajo tudi (prav tam), da težave z vidom lahko vplivajo tudi na športno udejstvovanje, ravnotežje, koordinacijo in slabo samopodobo. Te težave zlahka povežemo tudi s skotopičnim sindromom.

Evans (2005) opozarja, da je treba težave, povezane s skotopičnim sindromom, obravnavati ločeno od težav, povezanih z vidom, kot so refrakcijska napaka, binokularne anomalije vida, anomalije akomodacije, posteriorna subkapsularna katarakta, visok nekorigiran astigmatizem in dekompenzirana konvergenčna oslabeledost eksoforija. Kar pomeni, da bi se morali optometriisti tega natančno zavedati, ko opravljajo pregled posamezniku, ki prihaja na pregled vida pred drugo stopnjo testiranja za skotopični sindrom (v slovenskem prostoru smo zasledili predstavitveni članek o skotopičnem sindromu (Klinc, 2013) v strokovnem glasilu Društva očesnih optikov Slovenije).

Evans idr. (1996) so preverjali skupino otrok, ki je imela skotopični sindrom in normalno refrakcijsko napako in heteroforijo, nihče od otrok ni imel strabizma. Vsi otroci, vključeni v raziskavo, so imeli normalno občutljivost prostorskega kontrasta. Izkazalo se je, da imajo

posamezniki majhno, a statistično pomembno zmanjšano amplitudo akomodacije in vergence in slabo prostorsko natančnost. Pokazalo se je, da se ti faktorji povezujejo s skotopičnim sindromom in nimajo vzroka v vidu.

Scheiman idr. (1990) so opravili raziskavo na 39 posameznikih, starih med 10 in 49 let, katere so testirali za skotopični sindrom, še prej pa so bili vsi posamezniki napoteni na pregled vida. Raziskava je pokazala, da je bilo pri 95 % posameznikov zaznati večje anomalije vida, 57 % preiskovancev je opravilo pregled vida v preteklem letu in 90 % se po pregledu vida težava z vidom ni popravila. Raziskava je lahko dokaz, da težava z vidom ni vedno povezana le z dioptrijo, pač pa gre lahko tudi za skotopični sindrom. Scheiman (1990, 2004) poudarja, da je pred določanjem barvnih filtrov Irlen za očala nujen natančen pregled oči. Avtor opozarja na pomanjkljivo delo optikov in zahteva, da bi bilo nujno opraviti detajlen pregled; navaja oceno refrakcije, akomodacije, binokularni vid in očesno gibanje. Hkrati poudarja, da obstajajo pacienti, ki jim očala z barvnimi filtri Irlen pomagajo tudi po tem, ko so že opravili preglede v povezavi z vidom in dobili ustrezno pomoč (Scheiman, 2004). Ta informacija ne preseneča, kajti skotopični sindrom je težava, ki se pojavi v možganih in ne v očeh, vpliva pa lahko tudi na vidno zaznavo. Avtor članka piše še o pacientih, katerim je bil vid ustrezno korigiran, vendar pacienti še vedno niso zadovoljni. Ravno to so pacienti, ki bi jim očala z barvnimi filtri Irlen mogoče lahko pomagala (prav tam).

2. Raziskava

2.1. Cilji in raziskovalno vprašanje

Cilja članka:

- teoretični del članka: pregled literature in dosedanjih raziskav o skotopičnem sindromu v povezavi s pomenom natančne diagnostike vida ter učinkih nošenja očal z barvnimi filtri Irlen;
- empirični del članka: kvalitativna raziskava: identifikacija področij, na katerih odrasli s skotopičnim sindromom v Sloveniji po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen opažajo oz. doživljajo spremembe.

Raziskovalno vprašanje:

Kakšne spremembe opaža vzorec populacije odraslih posameznikov v Republiki Sloveniji, ki imajo sindrom Helen Irlen, po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen?

2.2. Potek raziskave, vprašalnik

3. aprila 2019 smo preko Inštituta za skotopični sindrom/Irlen klinike Slovenija na 72 elektronskih naslovov ljudi, ki so imeli očala z barvnimi filtri Irlen (nekateri tudi več kot 2 leti), poslali vprašalnik. Ljudem, ki niso imeli elektronskega naslova, vprašalnika nismo poslali. Vprašalnik je do 13. aprila 2019 rešilo 41 ljudi. Glede na skupno število (72) je to 57 % vseh ljudi, katerim je bil vprašalnik poslan.

Vprašalnik je bil kratek, saj je poleg demografskih podatkov, vseboval le eno vprašanje odprtega tipa, in sicer »*Ste opazili, od kar nosite očala z barvnimi filtri Irlen, kakšne spremembe na kateremkoli področju v življenju (družina, odnosi, služba, spanje, telesna vadba, prehrana, doživljanje sveta okoli sebe ...)?*« in eno zaprtega: »*Ali bi očala z barvnimi filtri Irlen vrnil, če*

bi dobili povrnjen denar?», s podvprašanjem: Prosimo, utemeljite. Na vprašalnik so anketiranci odgovarjali pisno, kar nam je omogočilo natančno analizo odgovorov.

Kvalitativna raziskava je bila narejena z metodo analize vsebine (ang. content analysis), ki smo jo izvedli po korakih. Najprej smo zbrali material (odgovori na vprašanje), sledilo je določanje enot za analizo. Kategorije so nastajale sproti, glede na dobljene odgovore. Analiza vsebine je omogočila kategorizirati vse podatke, prav tako je prišlo do zasičenosti informacij. Na ta način smo zbrali vsa področja, na katerih vprašani odrasli v Republiki Sloveniji s sindromom Irlen po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen opažajo spremembe.

2.3. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 5 (12 %) moških in 36 (88 %) žensk, skupaj 41 ljudi. Najmlajši udeleženec je bil star 19 let, najstarejši 69 let, mediana je bila 40 let.

12 udeležencev (32 %) je imelo srednješolsko izobrazbo, 7 (18 %) višješolsko, visokošolsko izobrazbo ali izobrazbo prve bolonjske stopnje, 14 (37 %) univerzitetno izobrazbo ali izobrazbo druge bolonjske stopnje, 5 (13 %) udeležencev pa je imelo opravljeno specializacijo, znanstveni magisterij ali doktorat. 3 osebe na vprašanje o dokončani izobrazbi niso odgovorile.

6 (15 %) udeležencev je imelo mesečni dohodek od 0 do 400 evrov (vsa finančna sredstva, ki jih posameznik prejmete v povprečju na mesec: plača, štipendija, žepnina, honorarji, socialni prejemki idr.), 5 (13 %) od 401 do 800 evrov, 11 (28 %) od 801 do 1200 evrov, 10 (25 %) od 1201 do 1600 evrov, 6 (15 %) od 1601 do 2000 evrov, 1 (3 %) več kot 3200 evrov, 1 (3 %) drugo. 1 oseba na to vprašanje ni odgovorila.

39 (98 %) udeležencev raziskave je očala z barvnimi filtri Irlen imelo, in sicer je bil povprečen čas nošenja le-teh 6 mesecev; 1 (3 %) oseba očal z barvnimi filtri Irlen (še) ni imela, 1 oseba pa na vprašanje ni odgovorila.

2.4. Rezultati raziskave

Udeleženci raziskave so po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen poročali o raznovrstnih spremembah na več področjih. Uporabili smo metodo analize vsebine, ker so nas zanimala področja na katerih posamezniki po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen opažajo spremembe in le-ta navajamo v tabeli spodaj. Cilj je bil doseči zasičenost odgovorov in ta je bil dosežen.

Tabela 1

Področja na katerih so odrasli, ki nosijo očala z barvnimi filtri Irlen, po nošenju le-teh opazili spremembe (število ljudi, ki so o tem poročali).

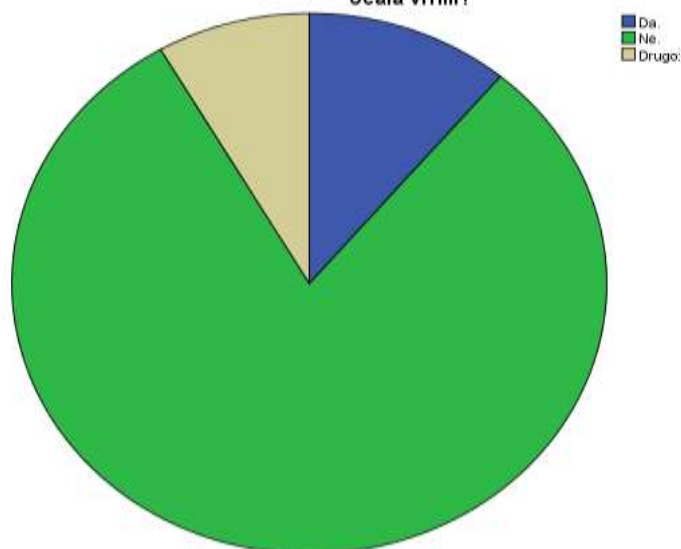
- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Boljša koncentracija, dvig splošnega počutja, lahkotnost, več energije, večja organiziranost, občutek svobode. (20)- Migrene, glavoboli, pritiski v glavi so se zmanjšali ali izginili, ne vrtili se mi več. (20)- Večja umirjenost, sproščenost, manjša razdražljivost. (18)- Svetloba (naravna in umetna) me ne moti več, lažje gledanje, ne blešči se več. (14)- Boljša samopodoba, višje samospoštovanje, samozavest, čutim sebe, boljše duševno zdravje. (11) |
|--|

- Lažje gledanje televizije, lažje berem, delam na računalnik. Ustvarjam. (9)
- Svet doživljam bolj celostno, sveta okoli sebe ne vidim kot popačenega. (9)
- Boljša groba motorika, povečana fizična aktivnost. (6)
- Težav z očmi nimam več (solzenje, pekoče, srbeče, utrujene oči ...). (5)
- Odnosi v družini, s partnerjem, s prijatelji so se izboljšali. (5)
- Spanje (bolj kakovostno, urejeno). (5)
- Težav pri vožnji ni več. (3)
- Lažja komunikacija. (3)
- Prehrana (bolj primerna, redna, manj vmesnih prigrizkov). (3)
- Vidim globino. (2)
- Učna uspešnost se je dvignila. (2)
- Težav z želodcem nimam več. (1)
- Brez sprememb (2 – obe osebi sta dodali, da očala (z barvnimi filtri Irlen) skoraj ne nosita).
- Z očali (z barvnimi filtri Irlen) nisem zadovoljen (3 – imam občutek večje utrujenosti/očala (z barvnimi filtri Irlen) so pretemna/nisem zadovoljen s kakovostjo leč (v očalih z barvnimi filtri Irlen)).

Slika 1

Bi očala (z barvnimi filtri Irlen) vrnil, če bi dobili povrnjen denar?

V primeru, da bi lahko očala z Irlen barvnimi filtri vrnil in dobili povrnjen denar, bi očala vrnil?



Slika 1 prikazuje, da bi 4 (11 %) udeleženci raziskave, očala z barvnimi filtri Irlen vrnil, če bi dobili povrnjen denar, 29 (81 %) očal z barvnimi filtri Irlen ne bi vrnilo, tudi, če bi jim denar povrnili, 3 (8 %) pa so zapisali drugo. 5 anketirancev na vprašanje ni odgovorilo.

Tabela 2

Pojasnitev odgovorov anketirancev zakaj očal (z barvnimi filtri Irlen) (Slika 1) ne bi vrnil oz. bi jih vrnil, če bi dobili povrnjen denar.

Udeleženci so svojo odločitev, zakaj očal z barvnimi filtri Irlen ne bi vrnil pojasnili s spodnjimi odgovori. Beseda očala se v nadaljevanju nanaša na očala z barvnimi filtri Irlen.

- Brez njih si ne predstavljam več življenja.
- Delo za računalnikom je lažje z barvnimi očali.
- Denar ne more pomiriti glavobolov, razdraženih oči, omiliti bleščanja ... Očala pa lahko.
- Bila sem diagnosticirana z zelo hudo obliko skotopičnega sindroma, vendar se mi zdi, da očala niso naredila sprememb v mojem življenju. Očala bi lahko več nosila in bi potem morda opazila večjo razliko, vendar tudi predno sem imela očala, nisem opazila resnih težitev. Očal ne bi vrnila, saj so mi vsaj malce pomagala in v upanju, da jih bom nekoč redno nosila, bi rada seveda preizkusila, če bi opazila še več sprememb.
- Ker mi pomagajo pri zunanji svetlobi, ki me zelo moti ter pri hudi osvetljavi v trgovinah ...
- Ker z očali veliko lažje in bolj kvalitetno živim.
- Kljub temu, da včasih podvomim, ali res pomagajo, saj je še prisotna utrujenost in kdaj pa kdaj glavoboli, si ne znam predstavljati, da bi ŽIVELA brez njih. Za kakšen dan bi seveda šlo, za daljše obdobje pa si ne predstavljam. Težko opišem zakaj. Najbolj primeren izraz se mi zdi umirjenost okolice. Brez očal je vse tako intenzivno (težko rečem, da se bolj/manj blešči; bolj podobno je občutku, ko radio utišaš na normalno jakost).
- Ko si nadenem očala, se počutim umirjeno, sproščeno.
- Absolutno mi ne pride na misel, da bi jih vrnila.
- Ne vem.
- Zamenjal bi za močnejšo barvo, sedaj se s prostim očesom niti ne vidi, da so leče obarvane. Pomagajo mi mogoče 20 %, toliko kot folije, zato mislim da bi potreboval močnejše (barvne filtre).
- Nikoli. Življenje z očali je neprimerno lažje.
- Nisem v celoti zadovoljna. In ne popolnoma prepričana, da sem pravilno investirala ogromno količino denarja. Ni mi bil všeč odziv diagnostika enkrat, ko so bila očala že pri meni in sem mu potožila, da z njimi grozno izgledam ... Skratka, ne bi se še enkrat odločila za to. Verjamem pa, da določenim posameznikom pomagajo. Jaz imam še kopico težav, kljub nošenju Irlen očal, vendar se bojim, da je to stvar druge diagnostike, na kar sem bila tudi opozorjena s strani diagnostika.
- Svetloba (brez očal z barvnimi filtri Irlen) je izredno moteča, sploh ob svetlih dnevih in umetna svetloba v trgovinah.
- To kar sem pridobila po 25-ih letih z Irlen očali in da sem končno jaz jaz, ne bi za nič na svetu ostala brez očal. Očala so del mene.
- Zato ker očala resnično pomagajo in so bila vredna nakupa.
- Zelo bi trpela brez očal.
- Od kar sem jih dobila, jih dam z nosu samo za spanje. Ko jih snamem, se mi vse blešči.
- Popolnoma nobene spremembe ne občutim. Očala so pa precej draga.
- Rada bi imela še kakšna. Niti slučajno jih ne bi vrnila.
- Razlika je pozitivna.
- Sem zadovoljna.

2.5. Diskusija

V članku smo z analizo vsebine ugotovili, da:

- uporaba očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na kakovost posameznikovega življenja, in sicer na različna področja. Prišlo je do zasičenosti odgovorov. Vprašani poročajo o:
 - večji umirjenosti, sproščenosti in manjši razdražljivosti,
 - boljši koncentraciji,
 - dvigu splošnega počutja,
 - več energije,
 - večji organiziranosti,
 - občutku svobode,
 - o tem, da svet doživljajo bolj celostno,
 - da so popačenja izginila,
 - da je komunikacija lažja,
 - da je učna uspešnost večja,
 - da so se odnosi izboljšali,
 - da se je spanje uredilo,
 - da se je prehrana uredila (zmanjšana potreba po hrani),
 - da lažje vozijo,
 - da so se glavoboli, migrene, vrtoglavice in/ali težave z želodcem končale ali vsaj omilile,
 - tem, da jih svetloba ne moti več,
 - tem, da lahko gledajo televizijo,
 - tem, da lažje delajo na računalniku,
 - tem, tem, da lažje berejo,
 - tem, da nimajo več težav pri zaznavanju globine,
 - izboljšani grobi motoriki,
 - večji želji po športu kot prej.
- 89 % ljudi, ki so na vprašalnik odgovarjali, očal z barvnimi filtri Irlen ne bi vmilo.
- so posameznik, ki nosijo očala z barvnimi filtri Irlen z življenjem zadovoljni, ker imajo manj težav sami s seboj, si poenostavijo življenje, na ta način napredujejo, imajo občutek sprejetosti in pozitivnega zadovoljstva v odnosih, hkrati pa pri njih nošenje očal z barvnimi filtri Irlen pozitivno vpliva na spanje, prehrano, vožnjo in zmanjšanje utrujenosti ...

Na pozitivne učinke nošenja očal z barvnimi filtri Irlen je opozorila že prva slovenska pilotna študija vpliva barvnih filtrov Irlen na skotopični sindrom (Kelava, 2018). Rezultati (prav tam) so pokazali velike izboljšave pri vseh vključenih v raziskavo (6 oseb) s pričakovanimi individualnimi razlikami. Ugotovljeno je bilo, da 3 vprašane osebe, glede na njihovo samooceno, zaznavajo olajšanje na več kot 85 % področjih, kjer so težave občutile pred nošenjem očal z barvnimi filtri Irlen, ena od njih celo na vseh (100 %) področjih. Pri drugih treh je bilo težav po nošenju očal z barvnimi filtri Irlen, glede na začetne težave, manj, in sicer pri dveh osebah za približno polovico in pri eni osebi za malo več kot tretjino. Kot pomanjkljivost opravljene raziskave avtorica sicer omenja premajhen vzorec in dejstvo, da rezultati temeljijo na samooceni, a tudi glede na dobljene rezultate naše raziskave (kjer rezultati sicer prav tako temeljijo na samooceni) lahko ugotovitvam pritrdimo.

Zanimiva sta odgovora dveh udeležencev, češ da sprememb ne opažata in treh, da z očali z barvnimi filtri Irlen niso zadovoljni (1 od teh s kakovostjo leč, zaradi prask). Če želimo, da bi nekaj delovalo, moramo to tudi koristiti (v tem primeru nositi očala z barvnimi filtri Irlen), a v luči teoretičnega dela tega članka velja pomisliti tudi na možnost, da pri teh 4 osebah diagnostika vida ni bila ustrezno opravljena, zato tudi, če predpostavimo, da so očala z barvnimi filtri Irlen pravilno narejena, ne morejo (v polnosti) delovati, saj primarna težava ni bila odpravljena.

Glede na podatek, da 89 % vprašanih očal z barvnimi filtri Irlen ne bi vrnilo, lahko sklepamo, da pomanjkanje očesne diagnostike vseeno ni tako pereče, pri čemer so nekateri od njih imeli v barvnih filtrih Irlen tudi korekcijo vida, a tistih 11 % vprašanih nam daje slutiti, da bi bilo mogoče zadovoljstvo uporabnikov očal z barvnimi filtri Irlen še povečati. Pri čemer prav tako ne moremo z gotovostjo trditi, da bi se mogoče lahko tudi odstotek 89 % vprašanih zadovoljnih uporabnikov, ki očal z barvnimi filtri Irlen sicer ne bi vrnilo, ob vnaprejšnji 100 % ustrezni diagnostiki lahko še povečalo. Svetuje se namreč, da bi bilo smiselno, poleg oftalmološke/optometrične diagnostike, s katero pridobimo informacije o stanju vidnih funkcij očesa in na podlagi elektrofizioloških preiskav vidnega sistema o stanju primarne vidne poti (Brecelj in Meh, 1999; Brecelj in Stirn-Kranjc, 2005), smotrno oceniti tudi vidno-kognitivne funkcije (vidno-perceptivne, vidno-motorične funkcije ter funkcije višjega vizualnega procesiranja), za katere je odgovoren večji del možganske skorje, a z namenom poglobljene diferencialne diagnostike (Dutton, 1994; Dutton, 2003; FFytche idr., 2010).

Obstajajo posamezniki, ki jim očala z barvnimi filtri Irlen lahko zelo koristijo, a še vedno se je potrebno zavedati pomena natančne diagnostike vida preden se odločamo za očala z barvnimi filtri Irlen, kajti le na ta način bo imel posameznik na koncu očala, ki bodo resnično služila svojemu namenu: korekciji vida ali/in odpravljanju težav zaradi skotopičnega sindroma.

3. Zaključek

Skotopični sindrom je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto težav. Z raziskavo na vzorcu odraslih v Sloveniji, ki nosijo očala z barvnimi filtri Irlen, je bil ugotovljen vpliv nošenja očal z barvnimi filtri Irlen na različna področja posameznikovega življenja (anketiranci so poročali o večji umirjenosti, boljši koncentraciji, dvigu splošnega počutja, izboljšani kakovosti življenja ...). Skozi pregled literature smo nanizali tudi ugotovitve pomena ustrezne oftalmološke/optometrične diagnostike vida in jih povezali z ugotovitvami v raziskavi.

Za opravljeno raziskavo (na vzorcu odraslih oseb, ki nosijo očala z barvnimi filtri Irlen) (kot piše tudi Kelava, 2018) velja priporočilo, da bi bilo dobro raziskavo ponoviti na način, da bi se rezultati merili tako kvalitativno kot kvantitativno, ostaja pa pomislek individualnih razlik med uporabniki očal z barvnimi filtri Irlen in dvom ali se da učinek filtrov res prikazati (zgolj) s kvantitativnimi podatki.

Noben presojevalec sindroma Irlen v metodo ne dvomi, saj so vsi pri izvedbi testiranj doživeli takojšnje in veliko izboljšanje branja in počutja testirancev. Velika večina uporabnikov očal z barvnimi filtri Irlen očal ne bi vrnila in si življenja brez očal z barvnimi filtri Irlen ne predstavlja (več). Tisoči ljudi na svetu nosijo očala z barvnimi filtri, tisoči uporabljajo barvne folije Irlen, a še vedno se najdejo posamezniki, ki v metodo Irlen dvomijo in zato je naloga tistih, ki vidijo, da je lahko pomoč tudi zelo preprosta, da delajo in raziskujejo naprej, da bi se s tem doseglo boljše razumevanje razsežnosti simptomov skotopičnega sindroma in možnosti blaženja le-teh s pomočjo metode Irlen.

Veliko bo storjenega tudi z ozaveščanjem širše javnosti, da prepozna simptome, bodisi pri sebi bodisi pri osebah okoli njih (učenci, klienti) in z zagotavljanjem, da tisti, ki so pomoč prejeli, le-to uporabljajo pravilno.

Predlog nove raziskave bi lahko bil preučitev vsebin, na osnovi katerih bi bilo moč postaviti temeljna priporočila za ustrezno oftalmološko/optometrično diagnostiko vida z namenom ljudem s skotopičnim sindromom nuditi hitro in učinkovito pomoč.

4. Viri

- Alanazi, M. A. (2010). *Studies of visual functions and the effect of visual fatigue in adults with dyslexia*. Doktorska disertacija. Združeno kraljestvo: Cardiff University.
- Brecelj, J. in Meh, D. (1999). Zgradba in delovanje vidne poti pri človeku. *Medicinski razgledi*, 38, 423–447.
- Brecelj, J. in Stirn-Kranjc, B. (2005). Vidna elektrofiziologija pri otroku. *TEST-ZV*, 74(10), 631–641.
- Amen, D. G. (2004). Light and the Brain. Brain in the News Newsletter. Pridobljeno 3. 5. 2020 s <https://irlen.com/brain-research>.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. in Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 38(7), 813–822.
- Beasley, I. G. in Davies, L. N. (2012). Susceptibility to pattern glare following stroke. *Journal of neurology*, 259(9), 1832–1839.
- FFytche, Dominic, Blom, J. D. in Catani, M. (2010). Disorders of visual perception. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 81(11), 1280–1287.
- D'Angelo, S. (2017). The Visual Brain. *Human Ecology*, 45(2), 22–23.
- Dusek, W., Pierscionek, B. K. in McClelland, J. F. (2010). A survey of visual function in an Austrian population of school-age children with reading and writing difficulties. *BMC ophthalmology*, 10(1), 16.
- Dutton, G. N. (1994). Cognitive visual dysfunction. *British Journal of Ophthalmology*, 78(9), 723–726.
- Dutton, G. N. (2003). Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: knowing where and what things are. *Eye*, 17(3), 289–304.
- Elliot, D. B. in Wood, J. M. (2017). Coloured filters show gender differences and poor repeatability. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 37(6), 635–639.
- Evans, B. J. W., Wilkins, A. J., Brown, J., Busby, A., Wingfield, A., Jeanes, R. in Bald, J. (1996). A preliminary investigation into the aetiology of Meares—Irlen syndrome. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 16(4), 286–296.
- Evans, B. J. (2005). The need for optometric investigation in suspected Meares–Irlen syndrome or visual stress. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 25(4), 363–370.
- Evans, B. J. W. in Stevenson, S. J. (2008). The Pattern Glare Test: a review and determination of normative values. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 28(4), 295–309.
- Evans, B. J. in Allen, P. M. (2016). A systematic review of controlled trials on visual stress using Intuitive Overlays or the Intuitive Colorimeter. *Journal of optometry*, 9(4), 205–218.
- Griffiths, P. G., Taylor, R. H., Henderson, L. M. in Barrett, B. T. (2017). Letter to the Editor concerning “A systematic review of controlled trials on visual stress using intuitive overlays or colorimeter”. *Journal of optometry*, 10(3), 199.

- Huang, J., Cooper, T. G., Satana, B., Kaufman, D. I. in Cao, Y. (2003). Visual distortion provoked by a stimulus in migraine associated with hyperneuronal activity. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 43(6), 664–671.
- Huang, J., Zong, X., Wilkins, A., Jenkins, B., Bozoki, A. in Cao, Y. (2011). fMRI evidence that precision ophthalmic tints reduce cortical hyperactivation in migraine. *Cephalalgia*, 31(8), 925–936.
- Irlen, H. in Lass, M. J. (1989). Improving reading problems due to symptoms of scotopic sensitivity syndrome using Irlen lenses and overlays. *Education*, 109(4), 413–418.
- Irlen, H. in Robinson, G. L. (1996). The effect of Irlen coloured filters on adult perception of workplace performance-A preliminary survey. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1(3), 7–16.
- Irlen, H. (2005). *Reading by the colors: Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. ZDA: Penguin.
- Irlen, H. (2012). *The Irlen revolution: a guide to changing your perception and your life*. ZDA: Square One Publishers, Inc..
- Irlen, H. (2017). *Sports concussions and getting back in the game of life*. ZDA: Helen Irlen.
- Kelava, P. (2018). Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih. V N. Ličen (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (str. 281–305). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Klinc, M. (2013). Meares – Irlen sindrome ali Visual Stress Syndrome. *Fokus: strokovno glasilo Društva očesnih optikov Slovenije*, 23(23), 3.
- Kriss, I. in Evans, B. J. (2005). The relationship between dyslexia and Meares-Irlen Syndrome. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 350–364.
- Kruk, R., Sumbler, K. in Willows, D. (2008). Visual processing characteristics of children with Meares–Irlen syndrome. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 28(1), 35–46.
- Leung, T. W., Li, R. W. H. in Kee, C. S. (2017). Blue-light filtering spectacle lenses: optical and clinical performances. *PLoS one*, 12(1), e0169114.
- Lewine, J. D., Davis, J., Provencal, S., Edgar, J. in Orrison, W. (1997). A magnetoencephalographic investigation of visual information processing in Irlen's Scotopic Sensitivity Syndrome. *Conducted at The Center for Advanced Medical Technologies, The University of Utah School of Medicine, Salt Lake City, Utah, and Department of Psychology, The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico*.
- Loew, S. J. in Watson, K. (2012). A prospective genetic marker of the visual-perception disorder Meares-Irlen syndrome. *Perceptual and motor skills*, 114(3), 870–882.
- Loew, S. J., Marsh, N. V. in Watson, K. (2014). Symptoms of meares-irlen/visual stress Syndrome in subjects diagnosed with chronic fatigue syndrome. *International journal of clinical and health psychology*, 14(2), 87–92.
- Ludlow, A. K., Taylor-Whiffen, E. in Wilkins, A. J. (2012). Coloured filters enhance the visual perception of social cues in children with autism spectrum disorders. *ISRN neurology*, 2012.
- Miyasaka, J. D. S., Vieira, R. V. G., Novalo-Goto, E. S., Montagna, E. in Wajnsztejn, R. (2019). Irlen syndrome: systematic review and level of evidence analysis. *Arquivos de neuro-psiquiatria*, 77(3), 194–207.
- Monger, L., Wilkins, A. in Allen, P. (2015). Identifying visual stress during a routine eye examination. *Journal of optometry*, 8(2), 140–145.
- Pogovor z doc. dr. Polono Kelava, direktorico Inštituta za skotopični sindrom / Irlen kliniko Slovenija, 14. februar 2020.

- Riddell, P. M., Wilkins, A. in Hainline, L. (2006). The effect of colored lenses on the visual evoked response in children with visual stress. *Optometry and vision science*, 83(5), 299–305.
- Robinson, G. L. in Conway, R. N. (1994). Irlen filters and reading strategies: effect of coloured filters on reading achievement, specific reading strategies, and perception of ability. *Perceptual and motor skills*, 79(1), 467–483.
- Robinson, G. L., Foreman, P. J. in Dear, K. B. G. (1996). The familial incidence of symptoms of Scotopic Sensitivity/Irlen Syndrome. *Perceptual and motor skills*, 83(3), 1043–1055.
- Robinson, G. L., Foreman, P. J. in Dear, K. B. G. (2000). The familial incidence of symptoms of scotopic sensitivity/Irlen syndrome: comparison of referred and mass-screened groups. *Perceptual and motor skills*, 91(3), 707–724.
- Robinson, G. L. in Whiting, P. R. (2003). The interpretation of emotion from facial expression for children with visual processing problems. *Australasian Journal of Special Education*, 27(2), 50–67.
- Robinson, G. L., Foreman, P. J., Dear, K. G. B. in Sparkes, D. (2004). The family incidence of a visual-perceptual subtype of dyslexia. *Focus on dyslexia research*, 27–40.
- Scheiman, M., Blaskey, P., Ciner, E. B., Gallaway, M., Parisi, M., Pollack, K. in Selznick, R. (1990). Vision characteristics of individuals identified as Irlen Filter candidates. *Journal of the American Optometric Association*, 61 (8), 600–605.
- Scheiman, M. (2004). Colored lenses to improve reading comfort and performance: are underlying vision problems being missed?. *Journal of Optometric Vision Development*, 35(1), 37–41.
- Soares, F. A. in Gontijo, L. S. (2016). Produção do conhecimento: bases genéticas, bioquímicas e imunológicas da síndrome de Meares-Irlen. Production of knowledge: genetic basis, biochemical and immunological of Meares-Irlen Syndrome. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 75(5), 412–415.
- Solan, H. A. in Richman, J. (1990). Irlen lenses: a critical appraisal. *Journal of the American Optometric Association*, 61(10), 789–796.
- Solan H. (1992). Dyslexia and learning disabilities: An overview. *Optometry and Vision Science*, 70, 343–347.
- Sparkes, D. L., Robinson, G. L., Roberts, T. K. in Dunstan, R. H. (2006). General health and associated biochemistry in a visual-perceptual sub-type of dyslexia. *Learning Disabilities: New Research*, 81–98.
- Strokovni center za center za celostno podpora otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pridobljeno 3. 5. 2020, s <http://strokovnicenter.splet.arnes.si>.
- Vasudevan, B., Sultani, K., Cossette, C. in Burr, B. (2016). Effect of defocus on response time in different age groups: A pilot study. *Journal of optometry*, 9(3), 196–202.
- Vidal-López, J. (2011). The role of attributional bias and visual stress on the improvement of reading speed using colored filters. *Perceptual and motor skills*, 112(3), 770–782.
- Wajuihian, S. O., Naidoo, K. S. (2012). Dyslexia: An overview. *Optometry and Vision Development*, 1(43), 24–33.
- Wesson, M. D. (1993). Diagnosis and management of reading dysfunction for the primary care optometrist. *Optometry and vision science: official publication of the American Academy of Optometry*, 70(5), 357–368.
- Whitaker, L., Jones, C. R., Wilkins, A. J. in Roberson, D. (2016). Judging the intensity of emotional expression in faces: The effects of colored tints on individuals with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 9(4), 450–459.

- Whiting, P. R. (1988). Improvements in reading and other skills using Irlen coloured lenses. *Australian Journal of Remedial Education*, 20(1), 13–15.
- Whiting, P., Robinson, G. L. in Parrot, C. F. (1994). Irlen coloured filters for reading: A six year follow up. *Australian Journal of Remedial Education*, 26(3), 13–19.
- Williams, G. J., Kitchener, G., Press, L. J., Scheiman, M. M. in Steele, G. T. (2004). The use of tinted lenses and colored overlays for the treatment of dyslexia and other related reading and learning disorders. *Optometry-Journal of the American Optometric Association*, 75(11), 720–722.
- Willows, D. M., Corcos, E. in Kershner, J. R. (1993). Perceptual and Cognitive Factors in Disabled and Normal Readers' Perception and Memory of Unfamiliar Visual Symbols. In *Studies in visual information processing*, 3, 163–177.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nina Čelešnik je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, je certificirana presojevalka skotopičnega sindroma po metodi Irlen, magistrirala je s področja razrednega pouka, doktorat pa opravlja na Teološki fakulteti, smer zakonska in družinska terapija, v letih od 2017 do 2020 je koordinirala projekt »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«. Trenutno poučuje otroke tujce, nudi dodatno strokovno pomoč in raziskuje razsežnosti skotopičnega sindroma in vpliva družine za življenje posameznika. Ninina najvišja vrednota pri delu je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča, sejne sobe ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

Življenje učencev s skotopičnim sindromom oz. sindromom Helen Irlen: študija primera

Life of Pupils with Scotopic Syndrome / Irlen Syndrome: Case Study

Julija Rejc

*Študentka UP, Pedagoška fakulteta
julija.rejc@gmail.com*

Mag. Nina Čelešnik

*OŠ Polje
celesniknina@gmail.com*

Povzetek

S študijo primera smo želeli spoznati, kakšne so značilnosti skotopičnega sindroma ali sindroma Helen Irlen in kako ta vpliva na življenje učencev, ki sindrom imajo. Osredotočili smo se na simptome, ki jih lahko osebe s skotopičnim sindromom doživljajo, in preučili, na kakšne načine jih lahko odpravljamo oz. lajšamo, kakšne izkušnje imajo učenci s skotopičnim sindromom ter kako ga primarno in šolsko okolje dojemata. Osredotočili smo se na življenje dveh učenk osnovne šole, ki imata skotopični sindrom. Ugotovili smo, da so očala z barvnimi filtri Irlen zanju zelo uporabna in učinkovita. Ob tem ni bilo zaznati večjih težav pri razumevanju in nudenju pomoči v primarnem in šolskem okolju. Glede na opravljeno študijo primera in pregled literature, smo zbrali vse prilagoditve, ki jih lahko za učence s skotopičnim sindromom izvajamo doma in v šoli.

Ključne besede: prilagoditve, primarno okolje, simptomi, sindrom Helen Irlen, skotopični sindrom, šolsko okolje.

Abstract

With our case study we wanted to find out about the characteristics of scotopic or Irlen syndrome (hereafter referred to as scotopic syndrome) and how it affects the lives of pupils who have it. We focused on the symptoms that people with scotopic syndrome may experience and studied the ways in which they can be eliminated or we facilitate. We were interested in what experiences students with scotopic syndrome have and how they are perceived by the primary and school environment. Furthermore, we focused on the lives of two pupils with scotopic syndrome in primary school. We found out glasses with Irlen colour filters to be very useful and effective for them. No major problems in understanding and support from the primary and school environment were noticed. Using the findings of the case study and literature we have also listed all the adaptations that can be made at home and at school for pupils with scotopic syndrome.

Key words: adaptations, Irlen syndrome, primary environment, school environment, scotopic syndrome, symptoms.

1. Uvod

Skotopični sindrom je v slovenskem prostoru relativno novo spoznanje. Metodo Irlen je v slovenski prostor prva prinesla Ana Krajnc pred šele malo več kot dvema desetletjema (Kelava, 2018). Opaziti je, da se na nepoznano stvar nekateri ljudje ne odzivajo pozitivno, nekateri celo škodljivo. S pomočjo študije primera smo želeli osvetliti dobro raziskanost skotopičnega sindroma in učinkovitost metode Irlen, ki pomaga pri odpravljanju simptomov. Irlen (2010) navaja, da je vsem, ki imajo enak vzrok težav, t. j. nezmožnost možganov pravilno obdelati vizualne informacije, z metodo Irlen mogoče pomagati. Učinkovitost dokazujejo številne raziskave, ki potrjujejo obstoj skotopičnega sindroma in izboljšanje življenja ljudi s pomočjo ustreznih pripomočkov in prilagoditev. Ob ustrezni pomoči in prilagoditvah lahko posamezniki živijo kakovostneje, kar dokazujejo tudi ugotovitve naše raziskave, kjer smo s pomočjo intervjujev spoznavali življenje dveh učenk s skotopičnim sindromom.

1.1. Splošno o skotopičnem sindromu

Nekatere osebe, ki imajo lahko različne zdravstvene in akademske težave, doživljajo simptome kot so občutljivost za svetlobo, neustrezna prilagoditev ozadja, slaba ločljivost tiska, omejena zaznava v vidnem polju in pomanjkanje pozornosti. Ob prisotnosti enega ali več simptomov lahko pomislimo na motnjo, imenovano skotopični sindrom ali sindrom Helen Irlen (v nadaljevanju skotopični sindrom) (Irlen, 2005). Pri njem gre za disfunkcionalno zaznavanje, ki vpliva na procesiranje vidnih informacij v možganih (Irlen, 2010) in ne za težavo z očmi. To je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto simptomov (Čelešnik Kozamernik, 2018a). Pojavlja se pri osebah, ki nosijo očala ter tudi pri tistih, ki imajo popoln vid in očal ne potrebujejo. Ker pri skotopičnem sindromu ne gre za okvaro vidnega sistema, se z njim specialisti za vid, optometriisti ali oftalmologi ne ukvarjajo (Irlen, 2005) oziroma ne morejo pomagati, je pa nujno, da se vid celostno pregleda preden se posameznik odloči za očala z barvnimi filtri Irlen. »Posamezniki, ki imajo skotopični sindrom, zaznavajo svet okoli sebe na popačen način, kar je posledica občutljivosti na določene valovne dolžine svetlobe« (Irlen, 2005, str. 1). Skotopični sindrom je podoben optičnim iluzijam ali 3D-filmom, zato nekateri posamezniki, ki imajo skotopični sindrom, natisnjene črke zaznajo kot premikajoče in/ali nestabilne (Irlen, 2010).

Med leti 1980 in 1983 je v Kaliforniji z raziskavami skotopičnega sindroma začela psihologinja Helen Irlen (Čelešnik Kozamernik, 2018a). Helen Irlen je ob delu s študenti, ki so se zaradi slabih akademskih dosežkov udeležili posebnega učnega programa Univerze California State, ugotovila, da imajo težave z branjem zaradi premikanja, vrtenja in poskakovanja črk. To jo je spodbudilo, da je nadaljevala s še natančnejšim in bolj poglobljenim raziskovanjem ter našla rešitve za njihove težave (Irlen, 2010). Helen Irlen velja za utemeljiteljico metode Irlen za odkrivanje skotopičnega sindroma. Poleg tega je direktorica Mednarodnega Irlen inštituta, kjer še vedno testira in raziskuje (Čelešnik Kozamernik, 2018a).

1.2. Skotopični sindrom v Sloveniji

Pred več kot dvema desetletjema je v Sloveniji prve posameznike z disleksijo začela z barvnimi folijami testirati Ana Krajnc, saj velja, da se skotopični sindrom pojavlja pri približno tretjini posameznikov z disleksijo, po nekaterih podatkih celo pri 65 % (Irlen, 2010). Zaradi novih spoznanj in poglobljenega znanja je Ana Krajnc v Sloveniji ustanovila Inštitut za disleksijo, ki se je nato zaradi dela Ljubice Kosmač povezal z direktorjem Irlen klinike v

Londonu, Alanom Pennom. Tako so se začela v Sloveniji prva testiranja po metodi Irlen, usposabljanja za presojevalce skotopičnega sindroma po metodi Irlen in usposabljanje prvih dveh diagnostičark, Ljubice Kosmač in Polone Kelava. Kmalu zatem so ustanovili še Inštitut za skotopični sindrom oziroma Irlen kliniko Slovenija (Kelava, 2018).

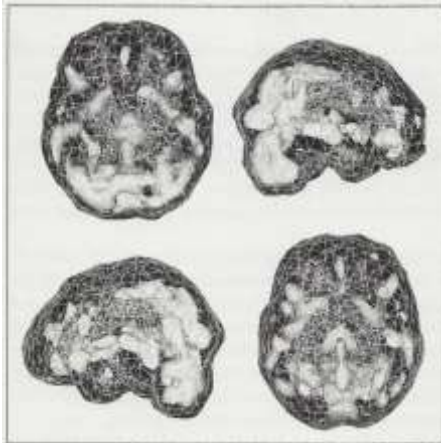
Danes je v Sloveniji preko 60 certificiranih presojevalcev skotopičnega sindroma po metodi Irlen, ki so večinoma zaposleni po osnovnih in srednjih šolah in 4 diagnostičarke skotopičnega sindroma po metodi Irlen. Irlen klinika Slovenija ima 3 enote, in sicer v Ljubljani, Šenčurju pri Kranju in Velenju.

1.3. Slikanje možganov in skotopični sindrom

Vzrok za težave, ki jih doživljajo osebe s skotopičnim sindromom, je v nezmožnosti možganov, da bi pravilno procesirali vizualne informacije (Irlen, 2010). Skotopični sindrom in občutljivost za svetlobo povzroča strukturni možganski primanjkljaj, ki vključuje osrednji živčni sistem (Irlen, 2005). V študiji klinike Amen so s slikanjem možganov 242 ljudi s pomočjo tehnologije SPECT (Single Photon Emission Computed Tomography; v slovenskem prevodu: enofotonska emisijska računalniška tomografija.) ugotovili, da možgani pri osebah s skotopičnim sindromom delujejo drugače z uporabo očal z barvnimi filtri Irlen ali brez njih. Pri 42 posameznikih, ki imajo skotopični sindrom, je slikanje možganov pokazalo večjo dejavnost v centrih za čustveno in vizualno obdelavo ter manjšo dejavnost malih možganov. Ob ponovnem slikanju njihovih možganov, ob uporabi barvnih filtrov Irlen, so ti postali bistveno bolj uravnoveženi in manj obsežno dejavni (Irlen, 2010).

Slika 1

SPECT-slika možganov brez uporabe filtrov Irlen

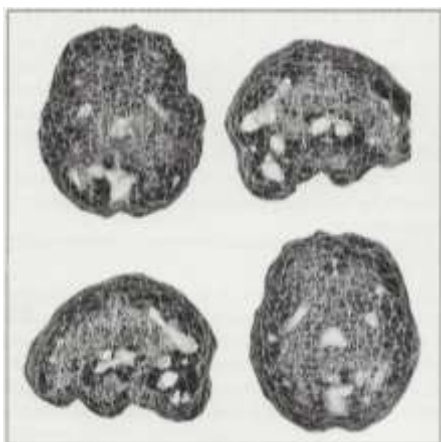


Vir fotografije: Irlen, H. (2010). *The Irlen revolution: a guide to changing your perception and your life*. New York: Square one, str. 101.

Na sliki 1 je mogoče opaziti, da je v možganih osebe s skotopičnim sindromom aktiviranih veliko njihovih delov. To prikazujejo belo obarvani deli. Možgani so bili slikani medtem, ko oseba ni nosila očal z barvnimi filtri Irlen (Irlen, 2010).

Slika 2

SPECT-slika možganov z uporabo filtrov Irlen



Vir fotografije: Irlen, H. (2010). *The Irlen revolution: a guide to changing your perception and your life*. New York: Square one, str. 101.

Na sliki 2 je prikazano, koliko delov možganov je aktiviranih pri osebi s skotopičnim sindromom, ko nosi očala z barvnimi filtri Irlen (Irlen, 2010). Če primerjamo zgornji dve fotografiji (Slika 1 in Slika 2), opazimo očitno razliko v obsegu aktivacije možganov. To dokazuje, da so pri posameznikih, ki imajo skotopični sindrom, možgani preveč aktivirani in da se posameznikom, s to vrsto motnje, da učinkovito pomagati z očali z barvnimi filtri Irlen.

1.4. Prepoznavanje simptomov

Naši možgani nadzorujejo hormone, ki krožijo v krvi in na ta način telesu omogočajo, da se spoprijema s stresom. Možgani zaznajo in nato koordinirajo odziv na stres. Odziv možganov je, da sprožijo vrsto posebnih in stopnjevanih odzivov (Morris in Fillenz, 2007), tako lahko nastanejo različni simptomi, ki se izražajo na telesu, v počutju, vedenju posameznika.

Oseba, ki ima skotopični sindrom, ima lahko vse ali enega izmed simptomov kot so: občutljivost za svetlobo, neustrezna prilagoditev ozadja, slaba ločljivost tiska, omejena zaznava v vidnem polju in pomanjkanje pozornosti (Irlen, 2005). Pri posameznikih, ki imajo skotopični sindrom, prihaja do težav kot so počasno in neučinkovito branje, slabo razumevanje prebranega, oteženo neprekinjeno branje, težave pri zaznavanju globine, pri športih z žogo, občutljivost za svetlobo, slabša zbranost in pozornost, pogosti glavoboli, razdražljivost in utrujenost ter nesposobnost sedenja pri miru. Poleg tega se lahko pojavi napor ali izčrpanost pri branju, učenju, uporabi računalnika in pri delu pod neonskimi ali fluorescentnimi lučmi (Čelešnik Kozamernik, 2018a).

Raziskave so pokazale, da ima skoraj polovica učencev z učnimi težavami skotopični sindrom. Ti učenci lahko izpuščajo besede, ki jih prepisujejo iz določenega besedila ali s table, delajo napake pri matematiki zaradi nezmožnosti ohranjanja števil v stolpcih, imajo težave pri pisanju na črto, imajo težave pri ohranjanju zbranosti med branjem, delajo ob branju več napak in imajo slabše razumevanje prebranega, poleg tega je lahko njihova pisava nesorazmerna (Irlen, 2005). Pomembno bi bilo, da te težave pedagoški delavci na šolah hitro prepoznajo in omogočijo učencem lažji učni proces.

Loew idr. (2014) predstavijo simptome, ki jih doživljajo osebe s skotopičnim sindromom, po pogostosti. Najpogostejša sta napor in utrujenost ob daljšem branju (93 %), nato sledijo popačenje tiska (predvsem črnega tiska na belem papirju) (86 %), počasno branje (79 %), izogibanje branju in pisanju pod fluorescentnimi lučmi (79 %), težje ohranjanje pozornosti in zbranosti (79 %), slabo zaznavanje globine in težje ocenjevanje razdalj (64 %), občutljivost za svetlobo in bleščanje, fotofobija (64 %) in (kot najmanj pogost simptom) občutek okornosti ob vožnji po neravnem terenu (43 %). Simptomi so pogosto zelo podobni kot pri težavah pri branju in pisanju, težavah pri učenju, ADD (motnji pozornosti in zbranosti), AD/HD (motnji pozornosti in zbranosti ali hiperaktivnosti), določenih težavah z učenjem ter težavah s telesnim in mentalnim zdravjem (Čelešnik Kozamernik, 2019a), zato se posameznike, ki imajo skotopični sindrom nemalokrat tudi napačno diagnosticira.

1.5. Načini pomoči pri odpravljanju simptomov

Za ugotavljanje, ali ima oseba skotopični sindrom, je potrebno testiranje. Ta se izvaja v dveh stopnjah. Prvo stopnjo izvaja certificirani presojevalec/presojevalka skotopičnega sindroma po metodi Irlen, drugo stopnjo izvaja certificirani diagnostik/diagnostičarka skotopičnega sindroma po metodi Irlen. Pred testiranjem mora vsaka oseba izpolniti *Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma*. Na osnovi izpolnjenega vprašalnika se presojevalec odloči, ali je testiranje na prvi stopnji smiselno ali ne (Čelešnik Kozamernik, 2018b). Osebam, pri katerih je ugotovljeno, da imajo skotopični sindrom, lahko pri lajšanju simptomov pomagajo barvne folije Irlen (katerih odtenek barve se določi na prvi stopnji testiranja) ali očala z barvnimi filtri Irlen, ki jih določijo na drugi stopnji testiranja (Irlen, 2005).

Pri izbiranju folije je bilo na osnovi raziskav ugotovljeno, da ne gre za povezanost med najljubšo barvo posameznika in končnim izborom barvne folije (Poštrak, 2018). Barvne folije posameznikom pomagajo, da se zmanjša njihov napor pri branju in pisanju (Čelešnik Kozamernik, 2019a), prav tako se lahko izboljša fizično počutje osebe, zmanjšajo se glavoboli, migrene, napetost v ramenih, bolečine v trebuhu, utrujenost ipd. (Čelešnik Kozamernik, 2019b). Pri uporabi barvnih folij je treba paziti, da jih oseba s skotopičnim sindromom uporablja pravilno. Pomembno je, da se barvne folije, položene na besedilo na beli površini, med delom ne dviga, v nasprotnem primeru lahko prehitra sprememba barv možgane preveč obremeni (Čelešnik Kozamernik, 2019a) in povzroči neprijetnosti v počutju. Nekaterim ljudem, ki so na svetlobo zelo občutljivi, barvne folije ne pomagajo popolnoma in v takem primeru je treba tudi prostor, v katerem so, prilagoditi (Čelešnik Kozamernik, 2019a).

Stalna uporaba barvnih folij je lahko nepraktična in omejujoča, zato se ljudje praviloma raje odločajo za očala z barvnimi filtri Irlen. Barvni filtri Irlen so vsestranski, saj se z njimi izboljšajo zaznavanje globine, izvajanje športnih dejavnosti, branje pod fluorescentnimi lučmi, pisanje pisnih preizkusov znanja ipd. (Irlen, 2005). Raziskave kažejo, da so se 74 % ljudem ob nošenju očal z barvnimi filtri Irlen zmanjšali tudi glavoboli (Irlen, 2010). Posamezniki, ki uporabljajo očala, lahko delujejo bolj celostno, tudi čustveno stabilno, usmerjeno in imajo boljši nadzor nad pozornostjo (Northway idr., 2010).

Delovanje barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen se razlikuje, zato se pri isti osebi lahko barva folije Irlen razlikuje od barve očal z barvnimi filtri Irlen. Do tega prihaja, ker je barvna folija postavljena neposredno na stran in tako vpliva samo na svetlobo, ki se od strani odbija, ne pa tudi na svetlobo iz okolja. Drugače je, če oseba nosi očala z barvnimi filtri Irlen, kjer je vsa svetloba, ki vstopa v oko, spremenjena. Ko besedilo prekrijemo z barvno folijo Irlen, postane ozadje na njej takšne barve kot je folija. Ob nošenju očal z barvnimi filtri Irlen pa bela

stran ostane bela (Irlen, 2005), kar je bistvena razlika med očali z barvnimi filtri Irlen, ki na barvo okolice ne vplivajo (svet se ne obarva v barvo barvnih filtrov Irlen) in drugimi barvnimi očali, ki okolico pobarvajo (npr. skozi modra očala posameznik vidi modro). Poleg lajšanja primarnih simptomov lahko s pomočjo barvnih folij Irlen ali spektralnih filtrov Irlen dosežemo, da se posameznikom omilijo težave na področjih anksioznosti, stresa, samozavesti, samopodobe, boljšega počutja in normalnega ritma spanja (Čelešnik Kozamernik, 2018a). Če primerjamo učinke med barvnimi folijami Irlen in očali z barvnimi filtri Irlen, je učinek ob uporabi očal z barvnimi filtri Irlen večji (Čelešnik Kozamernik, 2019b). Uporaba očal z barvnimi filtri Irlen je torej veliko bolj praktična in še učinkovitejša kot uporaba barvnih folij Irlen.

Potrebno se je zavedati, da samo zaradi barvne folije Irlen ali očal z barvnimi filtri Irlen, otrok ne more (takoj) tekoče brati in blesteti na akademskem področju. Ta metoda le pripomore, da se besedilo umiri, da je branje zato lažje in da otrok lažje ohranja zbranost. Kljub vsemu otrok še vedno potrebuje strokovnjaka, ki ga nauči tehnike branja, prepoznavanja besed in povezovanja v zloge (Čelešnik Kozamernik, 2019a), zlasti, če tehnika branja (še) ni bila usvojena.

1.6. Prilagoditve v šoli

Učenci, ki imajo nekorigiran skotopični sindrom, imajo v šoli več težav, pogosteje potrebujejo pomoč učitelja, so v šoli utrujeni in nemirni ter v šolsko delo vlagajo več napora (Čelešnik Kozamernik, 2019b). Tudi veliko staršev doživlja frustracije in težko sprejme, da ima njihov otrok bralne in hkrati akademske težave (Irlen, 2005). Zato je nujno, da strokovni delavci v šoli prepoznajo opozorilne znake in posameznike usmerijo po učinkovito pomoč oziroma jo nudijo sami. S hitrim ukrepanjem se lahko prepreči vrsto težav (bralni in učni zaostanki, slabši šolski uspeh, težave s samopodobo) do katerih posledično lahko prihaja v šoli (Čelešnik Kozamernik, 2019b). Zaradi vseh sprememb, ki jih nato otrok doživlja ob obravnavi, je lahko pomembna tudi individualna podpora psihologa ali drugega strokovnega delavca (Irlen, 2005).

Z uporabo barvnih folij se zmanjša napor pri branju in pisanju, a to za nekatere ni nujno dovolj (Čelešnik Kozamernik, 2019a), zato so v šoli priporočljive še številne druge prilagoditve. Otrokom, ki uporabljajo barvne folije Irlen, je treba v prvi vrsti prilagoditi svetlobo, saj je ta ena izmed pogostih motočih dejavnikov, ki preprečujejo normalno delovanje osebe s skotopičnim sindromom. Izogibati se morajo fluorescentnim in močnim lučem, ki povzročajo obremenitev, izgubo zbranosti in motnje zaznavanja (Irlen, 2010). Namesto tega je veliko boljše, da otroci delajo pri naravni svetlobi ali drugačni umetni osvetlitvi. Za otroke, ki uporabljajo le barvne folije Irlen, je priporočljivo, da pri označevanju uporabljajo barvne flomastre ter si teste, delovne zvezke in učne liste natisnejo na barvo, ki ustreza odtenku njihove folije (Čelešnik Kozamernik, 2019a) ali vsaj namesto navadnega belega papirja uporabljajo recikliran papir (Irlen, 2010), siv ali bež papir (Irlen, 2005).

Prostor, v katerem se izvaja učni proces, se lahko zlahka dobro prilagodi.

Učitelj mora poskrbeti, da:

- je v razredu čim manj belih in bleščečih površin,
- drsnice nimajo bele podlage,
- v primeru bele table, otrok sedi vsaj v drugi vrsti, da ga pred bleščavostjo table varujejo sošolci,
- učencu priskrbi izročke, da nadomesti prepisovanje z bele table,

- učenec ne dela na beli mizi,
- so luči v razredu čim pogosteje ugasnjene,
- je v razredu čim manj vzorcev, pik, črt,
- snov na tablo zapisuje v stolpcih (Čelešnik Kozamernik, 2019a).

Učitelj mora paziti, da ima učenec vse gradivo za branje dostopno neposredno pred seboj. Pri delu v paru morata imeti učenca vsak svoje gradivo, da se ne pojavijo dodatne težave (Irlen, 2005). Na lažje in učinkovitejše branje pri nekaterih posameznikih vpliva tudi položaj bralnega gradiva. Tem je zato boljše omogočiti uporabo stojala za knjige, ki preprečuje bleščanje gradiva. Poleg tega je v razredu priporočljivo nošenje kape s ščitnikom, ki ima spodnjo stran temne barve (Irlen, 2010). Ta varuje oči pred bleščanjem ter s tem pomaga pri lažjem branju in delu v razredu (Irlen, 2005). Kljub temu da nošenje pokrival običajno v učilnicah ni dovoljeno (Irlen, 2010), se od učitelja pričakujeta razumevanje in odobravanje tega.

Čeprav otrok s skotopičnim sindromom morda ni najboljši bralec, je lahko dober govornik (Poštrak, 2018). Iz tega lahko sklepamo, da je za te otroke veliko primernejši učni proces, v katerem je veliko dialoga in ustnega ocenjevanja znanja. To potrjuje Irlen (2010), ki pravi, da otroci s skotopičnim sindromom po navadi prejmejo slabe ocene zaradi napak, ki jih naredijo na pisnih ocenjevanjih. Te napake se ne pojavijo zaradi pomanjkanja znanja, temveč zaradi nezmožnosti sledenja in označevanja pravilnega mesta na listu za odgovore. Če pisnega ocenjevanja ni mogoče nadomestiti z ustnim, naj si otrok pri reševanju pomaga z ravnilom ali barvnim flomastrom.

V razredu je mogočih veliko različnih možnosti prilagoditev za učence, ki imajo skotopični sindrom. Nekatere opisane prilagoditve bi zagotovo lahko na enak način uporabili tudi doma, v učenčevem primarnem okolju. Vse prilagoditve, ki naj bi se (po potrebi) izvedle doma in/ali v šoli (poleg uporabe barvnih folij Irlen), so zapisane tudi v izvidu, ki ga posameznik prejme po testiranju za skotopični sindrom (Čelešnik Kozamernik, 2018b).

2. Raziskava

2.1. Cilji in raziskovalna vprašanja

Cilji raziskave:

1. Ugotoviti, kakšne so značilnosti skotopičnega sindroma.
2. Raziskati, kako primarno in šolsko okolje dojema učenki s skotopičnim sindromom.
3. Ugotoviti, kako uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na samozavest in samopodobo uporabnikov.
4. Na osnovi ugotovitev študija literature in študije primera podati predloge prilagoditev učnega procesa za učence s skotopičnim sindromom.

Raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so značilnosti skotopičnega sindroma?
2. Kako primarno in šolsko okolje dojema učenki s skotopičnim sindromom?
3. Kako uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na samozavest in samopodobo uporabnikov?
4. Kakšne prilagoditve so potrebne v šoli, da je učencem s skotopičnim sindromom lažje?

2.2. Raziskovalne metode

Pri raziskovanju smo uporabili kvalitativen pristop raziskovanja. Za namen raziskave smo izvedli študijo primera dveh oseb, ki imata skotopični sindrom. Ob tem smo uporabili neeksperimentalno metodo raziskovanja, ki je deskriptivna in kavzalna.

V raziskavi sta sodelovali dve učenki (učenka A in učenka B), ki imata skotopični sindromom in uporabljata očala z barvnimi filtri Irlen. Učenka A obiskuje 6. razred osnovne šole, učenka B pa 8. razred osnovne šole. V raziskavo smo vključili osebe iz njenega primarnega okolja: sodelovali so starši in sorojenca obeh učenk (brat učenke A ima prav tako diagnosticiran skotopični sindrom, brat učenke B pa ne). V raziskavo smo vključili tudi osebe iz njenega šolskega okolja. Sodelovali sta razredničarki učenke A in B ter učiteljica, ki z učenko A izvaja dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju učiteljica DSP). Skupaj 9 oseb.

2.3. Pripomočki in postopek zbiranja podatkov

Za potrebe raziskave smo uporabili polstrukturiran intervju. Na osnovi raziskovalnih ciljev smo oblikovali ključna vprašanja, ločeno za učenki, njune starše, oba brata, razredničarki in za učiteljico DSP, ki nudi pomoč učenki A. Odgovore smo analizirali s pomočjo kodiranja. Raziskava je potekala v letu 2022, v živo, na osnovni šoli ter preko aplikacije Zoom. Prek poznanstev smo navezali stik z učiteljico DSP na izbrani šoli, ki nas je nato povezala z učenkama A in B, ki sta sodelovali v naši raziskavi. Zaradi smiselnosti in pomembnosti podatkov, smo za sodelovanje prosili tudi njune starše in sorojence ter razredničarki. Komunikacija z udeleženci je potekala prek elektronske pošte. Pri zbiranju podatkov smo uporabili polstrukturiran intervju. Vnaprej smo si oblikovali vprašanja in nato glede na odgovore intervjuvanih oseb vprašanja prilagajali (dodajali ali odvzemali). S strinjanjem vseh udeleženi, smo intervjuje posneli s pomočjo snemalnika in vse dobljene odgovore transkribirali. Pred izvedbo intervjujev smo, za sodelovanje v raziskavi, pridobili soglasja staršev učenk A in B.

2.4. Postopek obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov, pridobljenih prek intervjuja, smo uporabili metodo kodiranja oziroma kvalitativno vsebinsko analizo. Prek nje smo vsebinsko analizirali ugotovitve vseh odgovorov pri intervjujih. Ob zbranem gradivu smo iskali teme, kode oziroma pojme, na osnovi katerih smo odgovorili na raziskovalna vprašanja in jih povezali z že obstoječimi ugotovitvami drugih avtorjev.

2.5. Rezultati in razprava

Po izvedbi devetih intervjujev z različnimi osebami smo te s pomočjo kodiranja analizirali in pomembne podatke razvrstili na šest ključnih področij – kategorij, ki se navezujejo na raziskovalna vprašanja. Področja, ki smo jih na koncu oblikovali in so za našo raziskavo ključna, so: simptomi, razumevanje in sprejemanje v primarnem in šolskem okolju, uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen v povezavi s samopodobo ter prilagoditve v šolskem okolju.

2.5.1. Simptomi: Kakšne so značilnosti skotopičnega sindroma?

- *Skotopični sindrom naj bi bil pogosteje prisoten pri osebah z disleksijo (Irlen, 2005).*

To trditev lahko s pomočjo raziskave potrdimo, saj imata obe učenki poleg skotopičnega sindroma tudi disleksijo, zato so bile njune težave pri branju, preden so jima ponudili ustrezno pomoč, še izrazitejše. Učenka A je včasih zamenjevala črke in si jih težko zapomnila; ko je pisala, ni pisala po črti, ampak ji je med pisanjem besedilo zašlo nad ali pod črto; imela je nekonsistentno pisavo. Odkar nosi očala z barvnimi filtri Irlen, ima veliko manj težav (piše po črti, ima konsistentno pisavo), še vedno pa ima težavo pri prepoznavanju nekaterih črk (značilno za disleksijo).

- *Učenci, ki pri branju z razumevanjem, besedilo večkrat ponovno preberejo ali berejo razmeroma kratek čas, imajo pogosto skotopični sindrom. To je posledica tako imenovanega »desetminutnega dejavnika«. Raziskave so pokazale, da veliko težav, povezanih s skotopičnim sindromom, nastane, ko oseba bere (ali poskuša brati) približno deset minut. Potem postaneta napor in nelagodje prevelika, zato učenec najde številne izgovore, da bi prenehal brati (Irlen, 2010).*

Ravno to je bil, po ugotovitvah iz intervjujev, pri učenkah A in B eden izmed prvih znakov, ki so nakazovali na težavo. Učenka A je težje brala, se težko zbrala in imela slabšo pozornost, imela je težave z branjem, branje se ji je zatikalo, velikokrat je med branjem »odplavala z mislimi drugam«. Tudi učenka B ni marala brati, brala je počasi in se branju upirala.

- *Oseba, ki ima skotopični sindrom, ima lahko vse ali enega izmed simptomov kot so občutljivost za svetlobo, neustrezna prilagoditev ozadja, slaba ločljivost tiska, omejena zaznava v vidnem polju in pomanjkanje pozornosti (Irlen, 2005).*

Če primerjamo simptome, ki sta jih učenki doživljali, preden sta začeli uporabljati barvne folije Irlen oziroma kasneje očala z barvnimi filtri Irlen, se ti predvsem razlikujejo v občutljivosti za svetlobo.

Učenka A s svetlobo ni imela večjih težav, vendar so se težave kazale predvsem na vedenjski ravni. Deklica je bila nervozna, nemirna, imela je slabo pozornost, se obnašala drugače, imela slabšo samopodobo in težave pri hoji (ko je hodila, jo je zanašalo k osebi, ki je hodila poleg nje).

Učenka B je bila za svetlobo zelo občutljiva, težave so se kazale predvsem na sistemski oziroma telesni ravni, stalno so jo bolele oči in se ji solzile, ob branju so se ji črke dvigovale, valovile, vijugale, meglile, ni imela globinskega vida, pri športni vzgoji je imela težave z lovljenjem žog. Vse to je negativno vplivalo na njeno vsakdanje življenje.

2.5.2. Razumevanje in sprejemanje v primarnem in šolskem okolju: Kako primarno in šolsko okolje dojemata učence s skotopičnim sindromom?

- *V primarnem okolju so za kakovostno in lažje življenje dobri odnosi ključni, medtem ko je korekcija skotopičnega sindroma za marsikoga olajšanje. Ta življenje in delo v veliki meri poenostavi, saj lajša ali popolnoma odpravlja težave, ki se pojavijo kot posledica skotopičnega sindroma (Čelešnik Kozamernik, 2020).*

V naši raziskavi so starši obeh učenk poudarili, da so dejstvo, da imata hčerki skotopični sindrom sprejeli in jim je ob tem odleglo, čutili so veliko olajšanje (Učenki B, ki je imela velike težave z branjem, je mati pogosto brala šolsko snov, da se jo je lahko naučila s poslušanjem.) in veselje, saj so končno ugotovili, zakaj imata težave in kako jima pomagati (prej so več let neuspešno obiskovali različne zdravnike in specialiste).

Obe družini hčerki popolnoma sprejemata ter jima pomagata ob težavah. Starši so nanizali nekaj prilagoditev, ki so jih izvajali v domačem okolju preden sta dekleti dobili očala z barvnimi filtri Irlen:

- zagnjene zavese med pisanjem domače naloge,
- otroška soba pretežno v barvi, ki otroku najbolj ustreza,
- čim manj belih barv v hiši oziroma stanovanju,
- luči, ki jih je mogoče zatemniti oz. nastaviti temperaturo,
- mize obrnjene tako, da sonce ne sveti direktno v oči oz. na delovno površino,
- barvni zvezki in barvni listi (v barvi izbrane barvne folije Irlen),
- skupni obroki ob mraku,
- ugašanje luči.

Učenka A je, odkar ima v šoli prilagoditve, povezane s skotopičnim sindromom in dodatno strokovno pomoč, na socialnem področju napredovala; ima prijatelje in se v šoli ne počuti osamljeno. Učiteljica meni, da so sošolci, ker je v razredu več otrok, ki imajo odločbo in dodatno strokovno pomoč, že navajeni, da imajo mnogi različne prilagoditve. Okolica pri učenki A sploh ni opazila, da ima očala z barvnimi filtri Irlen, ker niso izrazito barvna.

Učenka B meni, da je njena razredničarka do nje že od začetka zelo razumevajoča in ji nudi oporo z omogočanjem potrebnih prilagoditev; da jo v šoli nekateri pedagoški delavci ne razumejo povsem; ocenjuje, da jo sošolci razumejo in sprejemajo in ji vedno skušajo pomagati; ne počuti se osamljeno in ima prijatelje.

2.5.3. Uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen: »Kako uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen vpliva na samozavest in samopodobo uporabnikov?«

Učenki A barvne folije Irlen niso bile praktične, zato je takoj odšla na diagnostiko za očala z barvnimi filtri Irlen. Učenka B se je z barvnimi folijami Irlen dobro znašla, delo z njimi ji je bilo veliko lažje in takoj je bilo opaziti napredek (to je bilo ugotovljeno tudi v raziskavi Guimarães idr. (2019), kjer so ugotovili izboljšanje motoričnih sposobnosti in hitrosti branja).

- *»Čeprav barvne folije posameznikom dobro pomagajo pri premagovanju ovir, so očala z barvnimi filtri Irlen še boljša izbira.« (Čelešnik Kozamernik, 2021, 21–29).*

Obe učenki sta poudarili, da je uporaba očal z barvnimi filtri Irlen veliko bolj praktična. Barvne folije Irlen so uporabne le pri branju besedila, a ob tem jih je potrebno ves čas premikati in paziti, da so bleščeči oziroma beli deli prekriti; uporaba očal z barvnimi filtri Irlen pa je preprostejša, saj jih lahko učenki ves čas nosita in dan preživita brez težav – tako kot vsi ostali vrstniki. Učenki ocenjujeta, da ju očala ne ovirajo pri komunikaciji in druženju s sošolci.

Ob začetku uporabe očal z barvnimi filtri Irlen je učenka A poudarila, da se je morala nanje navaditi, počutila se je malce neprijetno, zdelo se ji je kot bi skozi očala videla temneje. Sedaj, ko je na očala navajena, vidi skozi očala vse barve takšne kot so; pravi, da je razlika le v tem, da so barve malo bolj zatemnjene, kot so v resnici. Tudi učenka B se je ob začetku nošenja očal počutila neprijetno, ker je ljudje niso bili vajeni z očali (očala so zelo temna, skoraj črna in izgledajo kot sončna), a so se ji oči takoj prenehale solziti, zato je nemudoma videla vse jasno in očala ves čas nosila.

Po uporabi očal so pri učenki A vsi simptomi, povezani s skotopičnim sindromom, izginili. Branje se ji več ne zatika, zato sedaj veliko bere.

Prav tako so po uporabi očal z barvnimi filtri Irlen vsi simptomi povezani s skotopičnim sindromom izginili tudi pri učenki B, ki pa mora zaradi hude občutljivosti za svetlobo še vedno nositi kapo s ščitnikom, da prepreči uhajanje svetlobe s strani do njenih oči ter kasnejši pojav bolečih in solznih oči.

- *Poleg lajšanja primarnih simptomov lahko s pomočjo barvnih folij Irlen ali spektralnih filtrov Irlen dosežemo, da se posameznikom omilijo težave na področjih anksioznosti, stresa, samozavesti, samopodobe, boljšega počutja in normalnega ritma spanja (Čelešnik Kozamernik, 2018a).*

Učenka A je po mnenju njenega primarnega in šolskega okolja po naravi bolj zadržana in nesamozavestna, ne mara se izpostavljati in biti v središču pozornosti. Opaziti je, da odkar nosi očala z barvnimi filtri Irlen, ima določene prilagoditve in ji v šoli nudijo dodatno strokovno pomoč, postaja samozavestnejša. Pogumnejša je, upa si vprašati učiteljico, če jo kaj zanima ali če kaj potrebuje. Ker je sposobna brati obsežna besedila in zato veliko prebere, je tako pridobila samozavest in boljšo samopodobo. K temu dodatno pripomorejo nove prijateljice, prav tako zavzete bralke, s katerimi se srečuje v knjižnici in se tam z njimi družijo.

Učenka B v osnovi s samozavestjo in pozitivno samopodobo nima težav, vedno je pripravljena prevzeti pomoč in je v odnosu do vseh odprta. Ker se zdaj, po mnenju razredničarke še boljše počuti, s tem lažje sodeluje pri pouku in ostalih dejavnostih, kar pozitivno vpliva na njeno samozavest in samopodobo.

Obe učenki sta na osebnem področju napredovali. Podpora, ki jo nudita primarno in šolsko okolje, izboljšanje počutja, preprečevanje težav, ki jih povzročata skotopični sindrom in pristne socialne vezi, pripomorejo k njuni večji samozavesti in dobri samopodobi.

2.5.4. Podpora šolskega okolja: Kakšne prilagoditve so potrebne v šoli, da je učencem s skotopičnim sindromom lažje?

- *Pomembno je, da pedagoški in strokovni delavci na šoli kot vzgojno-izobraževalna institucija učencem, ki imajo skotopični sindrom, omogočajo individualno pomoč na čim več različnih načinov. To je pomembno, ker imajo lahko ti posamezniki velik potencial, ki v veliki meri ni izkoriščen. Šola lahko zato pripomore k lajšanju težav prek prilagoditev (Irlen, 2005).*

Učitelji tega pogosto ne zmorejo omogočiti v celoti, ker so zelo obremenjeni. Zgodilo se je, da so (zaradi preobremenjenosti) učenkama pozabili natisniti pisno ocenjevanje znanja na pravo barvo papirja. Vseeno starši in razredničarki učenk ne pogrešajo podpore in pomoči šolskega okolja.

Glede na opravljene intervjuje in študij literature, navajamo prilagoditve za učence s skotopičnim sindromom v šoli preden začnejo uporabljati očala z barvnimi filtri Irlen:

- povečana pisava z večjim razmikom pri pisnih ocenjevanjih znanja,
- sedežni red v učilnici bolj spredaj, a ne v prvi vrsti ter ne poleg okna,
- zagrnjene žaluzije,
- ugasnjene luči,
- uporaba zelenih tabel,
- Power Point predstavitve z ozadjem v drugih barvah (ne v beli),
- recikliran papir ali barvni papirji (mat ali siva),

- čim manjša izpostavljenost beli barvi,
- pisanje na tablo v stolpcih,
- omogočena uporaba kape s ščitnikom,
- v naprej pripravljene povzetke nove snovi, da prepis s table ni potreben,
- prilagoditve pri predmetu šport, pri igrah z žogo.

3. Zaključek

Ugotovili smo, da primarno okolje učenki s skotopičnim sindromom razume ter jima omogoča potrebne prilagoditve in pomoč. Prav tako jima nudi podporo in razumevanje tudi šolsko okolje. Okolje na splošno nima težav s tem, da učenki nosita očala z barvnimi filtri Irlen, kar je v času odraščanja pomemben dejavnik.

Ugotovili smo, da uporaba barvnih folij Irlen in očal z barvnimi filtri Irlen pozitivno vpliva na samozavest in samopodobo uporabnikov; tudi zaradi izboljšane branja, ki je osnovna spretnost za učenje.

Če osebam, ki imajo skotopični sindrom, doma in v šoli ustrezno in pravočasno pomagamo z barvnimi folijami Irlen in ostalimi potrebnimi prilagoditvami (ki smo jih v članku navedli) oz. z očali z barvnimi filtri Irlen, imajo lahko posledično taki posamezniki veliko manj težav (na področju branja, učnih in vedenjskih težav, zdravja, koncentracije, utrujenosti ...), kar lahko vpliva na boljšo samopodobo in samozavest, dvigne zadovoljstvo z življenjem (uporabnika očal z barvnimi filtri Irlen in njegovega primarnega in šolskega okolja), kar je razvidno tudi iz ugotovitev naše raziskave.

Res je, da je veliko več prilagoditev potrebnih, preden oseba dobi očala z barvnimi filtri Irlen (npr. primerna svetloba, tisk na primerno barvo lista, pisanje na tablo v stolpcih, uporaba barvnih folij Irlen ...); ko pa oseba enkrat dobi očala z barvnimi filtri Irlen, večina prilagoditev praviloma ni več potrebna, kar je še razlog več, da se osebe, ki imajo skotopični sindrom spodbudi k uporabi očal z barvnimi filtri Irlen; le-ta celostno vplivajo na vse simptome povezane s skotopičnim sindromom (tako telesne kot vedenjske), so veliko bolj praktična kot barvne folije Irlen in učiteljem delo v šoli močno olajšajo, kar se je potrdilo tudi v naši raziskavi.

Glede na ugotovljene razsežnosti vpliva skotopičnega sindroma na posameznika in njegovo okolico, bi bilo širšo javnost nujno seznaniti z njegovim obstojem in značilnostmi, da noben otrok ne bi ostal spregledan.

4. Viri

Čelešnik Kozamernik, N. (2018a). Ali imajo lahko tudi slabovidni sindrom Irlen? *Rikoss*, 17(4), 20–29. Pridobljeno 2. 1. 2022, <http://www.zveza-slepkih.si/rikoss/2018/12/ali-imajo-lahko-tudi-slabovidni-sindrom-irlen/#.YdMsy2jMJPY>.

Čelešnik Kozamernik, N. (2018b). »Kaj če moj otrok sploh nima PPPU?«. V S. Križna (ur.), *Pomoč učencem z učnimi težavami v osnovni šoli: primeri uspešnih praks v osnovnih šolah* (str. 113–119). Ljubljana: Supra.

Čelešnik Kozamernik, N. (2019a). Branje in barve. V S. Šilc (ur.), *Prvih 100 let šole za slepe : 1919-2019: publikacija ob 100. obletnici šole za slepe in slabovidne* (str. 56–62). Ljubljana: Arhiv Republike Slovenije, Center IRIS. Pridobljeno 4. 1. 2022,

- <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-TITE6F0F/88518d0a-4222-40a5-a6d8-1072d4b9319d/PDF>.
- Čelešnik Kozamernik, N. (2019b). Kaj narediti, ko kljub motivaciji ni napredka? V S. Križnar (ur.), *Motivacija v osnovni šoli – ključ do uspeha* (str. 354–358). Ljubljana: Supra.
- Čelešnik Kozamernik, N. (2020). Pomen varne navezanosti v odnosu do skotopičnega sindroma ali sindroma Helen Irlen. V M. Orel, J. Brala-Mudrovčič in J. Miletić (ur.), *10. mednarodna konferenca EDUvision 2020: Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo* (str. 483–491). Pridobljeno 4. 1. 2022, http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2020.pdf.
- Čelešnik Kozamernik, N. (2021). Slabovidnost in skotopični sindrom oz. sindrom Helen Irlen – študija primera. *Rikoss*, 21(2), 21–29.
- Davis, R. D. in Braun, E. M. (2008). *Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati in kako se tega lahko naučijo*. Ljubljana: V. B. Z.
- Guimarães, M. R., Vilhena, D. A., Loew, S. J. in Guimaraes, R. (2019). Spectral overlays for reading difficulties: Oculomotor function and reading efficiency among children and adolescents with visual stress. *Perceptual and Motor Skills*, 127(2), 490–509. Pridobljeno 8. 12. 2021, https://www.researchgate.net/publication/337533024_Spectral_Overlays_for_Reading_Difficulties_Oculomotor_Function_and_Reading_Efficiency_Among_Children_and_Adolescents_With_Visual_Stress.
- Irlen, H. (2005). *Reading by the colors. Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. New York: Penguin.
- Irlen, H. (2010). *The Irlen revolution: a guide to changing your perception and your life*. New York: Square one.
- Kelava, P. (2018). Skotopični sindrom oz. sindrom Irlen in učenje odraslih. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (str. 281–305). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Loew, S. J., Marsh, N. V. in Watson, K. (2014). Symptoms of Meares-Irlen/Visual Stress Syndrome in subjects diagnosed with Chronic Fatigue Syndrome. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(2), 87–92. Pridobljeno 25. 3. 2022, https://www.researchgate.net/publication/262880746_Symptoms_of_Meares-Irlen_Visual_Stress_Syndrome_in_subjects_diagnosed_with_Chronic_Fatigue_Syndrome.
- Morris, R. in Fillenz, M. (ur.). (2007). *Prvi koraki v nevroznanost, znanost o možganih*. Ljubljana: Izobraževalni in raziskovalni inštitut Ozara.
- Northway, N., Manahilov, V. in Simpson, W. (2010). Coloured filters improve exclusion of perceptual noise in visually symptomatic dyslexics. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 223–230. Pridobljeno 25. 3. 2022, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9817.2009.01409.x?saml_referrer.
- Poštrak, A. (2018). Otrok s skotopičnim sindromom. V L. Grudnik (ur.), *Otrok v oftalmologiji: zbornik predavanj* (str. 63–67). Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v oftalmologiji. Pridobljeno 3. 1. 2022, <https://www.zbornica-zveza.si/wp-content/uploads/2019/12/Zbornik-Otrok-v-oftalmologiji.pdf>.

Kratka predstavitev avtoric

Julija Reje je študentka inkluzivne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Na isti fakulteti je diplomirala in pridobila naziv profesorica pedagogike. V diplomskem delu se je poglobila v temo skotopičnega sindroma ali sindroma Helen Irlen, v katerem je ugotavljala, kakšno življenje imajo učenci s slednjim sindromom. Ker jo to področje zanima, je s septembrom postala tudi certificirana presojevalka skotopičnega sindroma po metodi Irlen. Julija od leta 2019 opravlja študentsko delo v vrtcu Kurirček Logatec, kjer že pridobiva prve izkušnje na področju pedagoškega dela.

Mag. Nina Čelešnik je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, je certificirana presojevalka skotopičnega sindroma po metodi Irlen, magistrirala je s področja razrednega pouka, doktorat pa opravlja na Teološki fakulteti, smer zakonska in družinska terapija. Od leta 2006 do 2022 je bila zaposlena na Centru IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne), v letih od 2017 do 2020 je koordinirala projekt »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«. Trenutno poučuje dodatno strokovno pomoč in nudi pomoč otrokom tujcem na OŠ Polje in raziskuje razsežnosti skotopičnega sindroma in vpliva družine za življenje posameznika. Ninina najvišja vrednota pri delu je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča, sejne sobe ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

Vedenjsko opazni učenci z motnjo ADHD

Behaviorally Noticable Students with ADHD Disorder

Matjaž Homan

OŠ Koroški jeklarji
matjazhoman@gmail.com

Povzetek

Že nekaj let se v šolah pojavlja vedno več otrok, ki so vedenjsko opazni in imajo poleg tega še motnjo pozornosti in aktivnosti. Nanje se z vseh strani vrstijo pritiski, saj hočemo, da so vsi enako pridni, poslušni, športno in glasbeno aktivni ter uspešni, hkrati pa od njih zahtevamo, da se odpovejo svoji posebnosti, vedoželjnosti, neodvisnosti in dogodivščinam, ki si jih tako močno želijo. Starši in učitelji jih večkrat grajamo, saj težavno funkcionirajo na številnih področjih. Rezultat tega je njihova nizka samopodoba, čeprav na prvi pogled zaradi njihove živahnosti ta ni vidna, ter okrnjena motivacija za šolsko delo. Dobiti takšnega otroka v razred nam predstavlja ogromen izziv. Največkrat si postavljamo vprašanje: Bom zmogel? Sploh znam? Kako mu v razredu učinkovito pomagati, da bo v šoli čim bolj uspešen in da bo lažje premagoval težave? Poslanstvo učitelja je, da je vzgled učencem, da podaja znanje in kompetentno vzgaja, spoštuje sebe in učence ter je pozitivno in optimistično naravnani. Tak učitelj pri teh otrocih vidi, kje je njihovo močno področje. Spodbuja jih, da izkoristijo lastne potenciale in jih razvijajo. Pomembno je, da učence, ki odstopajo od povprečja ostalih, čuti in jim skuša pomagati na način, da njihova šolska pot ni trnova. Sodelovanje vseh učiteljev in staršev je ključ do uspeha.

Ključne besede: ADHD, izziv učitelja v razredu, motnja pozornosti in aktivnosti, pomoč učencem, poslanstvo učitelja, vedenje.

Abstract

For several years now, more and more children that are behavioural protruding and have attention and activity disorders have been showing up in schools. They are under pressure from all sides because we want them all to be equally hard-working, obedient, active, and successful in sports and music, but at the same time, we are asking them to give up their uniqueness, their curiosity, their independence, and the adventures they want so much. Parents and teachers often reprimand them because they find it difficult to function in many areas. The result is low self-esteem, although this is not apparent at first glance because of their liveliness, and reduced motivation for school work. Getting a child like this into the classroom is a huge challenge for us. The question we ask ourselves most often is: Will I be able to do it? Do I even know? How can you help him effectively in the classroom to be as successful as possible at school and to help him overcome difficulties? A teacher's mission is to be a role model for pupils, to impart knowledge and educate competently, to respect themselves and their pupils, and to have a positive and optimistic attitude. Such a teacher sees in these children where their area of strength lies. The teacher encourages them to exploit their potential and develop it. It is important to feel for students who deviate from the average of others and to try to help them in a way that does not make their school journey a thorny one. The cooperation of all teachers and parents is the key to success.

Keywords: ADHD, attention and activity disorder, behaviour, helping students, teacher challenge in the classroom, teacher's mission.

1. Uvod

V šolah se vsakodnevno srečujemo z novimi izzivi. V veliki meri nam te predstavljajo otroci z motnjami vedenja, pozornosti in koncentracije ter tudi disleksijo. Če pa ima otrok več motenj, je izziv za učitelja še večji. Ravno zato iščemo rešitve, da bi bil pouk zanimivejši, pestrejši in nenazadnje, da bi z motivacijo dosegli večjo uspešnost učencev. Velikokrat učitelji in posledično tudi specialni pedagogi iščemo take oblike dela, s katerimi bi lažje vzdrževali pozornost otrok ter da bi bil pouk zanje zanimivejši. V današnji osnovni šoli raste število vedenjsko izstopajočih otrok v kombinaciji z motnjo ADHD. Tem sta sedenje pri miru in klasičen način poučevanja izredno naporna, saj nenehno iščejo gibanje, motijo jih vsi zunanji dejavniki in zato je njihova motivacija za šolo nizka. Velikokrat ne vemo, kako umiriti učenca, pravilno usmeriti njegovo pozornost ter ga naučiti se umiriti in ne motiti dela drugih učencev. Tudi specialni pedagogi nimajo vedno ključa do rešitve, zato je sodelovanje med nami in specialnimi pedagogi izredno velikega pomena. Predvsem pa je prvotnega pomena naša toplina, prijaznost, sposobnost empatije, mirnost, ki jo ti otroci izjemno potrebujejo, hkrati pa fleksibilnost in iznajdljivost, da se z vsakodnevnimi izzivi uspešno spopadamo in ob nemoči ter doživljanju neuspeha ne vržemo puške v koruzo.

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se uvrščajo med otroke s posebnimi potrebami otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Po Zakonu o osnovni šoli (ZOŠ) pa sodijo med prej naštete otroke tudi vedenjsko opazni učenci z motnjo ADHD.

Nemirnega hiperaktivnega otroka, ki ga dandanes pogosto označimo kar kot otroka z ADHD, je že pred več kot 40 leti opredelila priznana strokovnjakinja dr. Anica Mikuš Kos, ki je znanje o nemirnih otrocih prva prenesla v slovenski prostor. Opozarjala je, da je osnovni problem nemirnega otroka v tem, da zaradi svojih odzivnih, vedenjskih in učnih posebnosti »ni po meri šole«, saj ne zmore zadostiti njenim disciplinskim in delovnim zahtevam. Poudarila je, da so njegove težave zato najbolj izrazite in moteče prav v šolskem okolju. Šole pri tem ni videla kot grožnje, temveč predvsem kot pomembno »varovalo«, ki lahko z ustreznim razumevanjem in pristopom do teh otrok ter njihovih težav pomembno vpliva na to, da je z njimi lažje shajati, da se težave ne stopnjujejo in da je možen ugodnejši izid (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, 2019).

2. Motnje pozornosti in hiperaktivnost (ADHD)

Motnja pozornosti in hiperaktivnost (ADHD) je kronična nevrobiološka motnja, ki vpliva na reguliranje ravni aktivnosti (hiperaktivnost), inhibicijo vedenja (impulzivnost) in lotevanje nalog (nepozornost) (Peklaj, 2016).

Otroci s sindromom ADHD se odzovejo brez razmisleka, imajo težave s sledenjem navodilom, težko sedijo pri miru. So kot vrtavke z vgrajeno baterijo, veliko govorijo, vse naredijo impulzivno, so vihravi, raztreseni, glasni. Težje usmerjajo pozornost in se s težavo osredotočajo na podrobnosti. Zaradi slabe samokontrole naredijo veliko napak (Žunko Vogrinc, 2011).

Hiperaktivni otroci so pogosto impulzivni, nagibajo se k nezgodam in se pogosto znajdejo v konfliktih zaradi nepremišljenih kršitev pravil, ne pa iz namernega kljubovanja. Tudi njihovi

odnosi z odraslimi so brez socialnih zavor, manjka jim običajne opreznosti in zadržanosti (Kesič Dimić, 2008).

2.1 Vzroki za ADHD

Motnja ADHD še vedno ni dobro pojasnjena. Pomembno je, da se zavedamo, da ni posledica napačne vzgoje.

Vzroki so lahko:

- genetski: pojavi se kar pri 30 % odstotkih sorojencev otrok s to motnjo;
- nevroanatomski: razlike v interhemisferičnem nitju, bazalnih ganglijah in malih možganih;
- nevrofiziološki: manjši pretok krvi v frontalnih delih možganov, manjši metabolizem glukoze v bazalnih ganglijah in manjša količina dopamina;
- nevropsihološki: zaostanek v izvršilnih funkcijah, ki jih nadzira čelni režanj v možganih, njihova naloga pa je regulacija in integracija miselnih funkcij, uravnavanje vedenja in vzdrževanje kontrole; posamezniki se ne učijo iz izkušenj, imajo moteno sposobnost načrtovanja, ne morejo odložiti zadovoljstva ter težko obvladujejo čustva, predvsem jezo in agresijo (Peklaj, 2016);
- okoljski: kajenje v nosečnosti, svinec, prezgodnje rojstvo, nizka porodna teža ter poškodba možganov ob rojstvu.

2.2 Simptomi ADHD

Pri otrocih se značilnosti začnejo kazati že v predšolskem obdobju. Značilna je zelo visoka raven aktivnosti, manjši obseg pozornosti, otroci ne morejo biti pri miru, so v konfliktih, kažejo se znaki nezrelosti. Zmoti jih najmanjši dražljaj. Težave z adolescenco pojenjajo, vendar so v odrasli dobi še vedno prisotne.

Najpogostejše težave:

- selektivna pozornost,
- obseg in vzdrževanje pozornosti,
- kontrola impulzov (nezmožnost zadrževanja impulzov, nepremišljeno vedenje, skakanje v besedo),
- vedenje (neprestana aktivnost, gibanje nog, rok brez posebnega cilja) (Peklaj, 2016).

2.3 Prepoznavanje učencev z ADHD

Učencev z motnjo ADHD nikakor ne moremo spregledati, saj imajo potrebo po zibanju, skakanju, brcanju, udarjanju s prsti, kar kaže na primanjkljaj različnih gibalnih izkušenj predvsem z lastnim telesnim občutenjem in telesno energijo. Oteženo je izvajanje usmerjenih gibanj, saj se zaradi nenehnega gibanja ne morejo osredotočiti na delo. Učenci so nepozorni, imajo slabo sposobnost koncentracije, so pozabljivi in slabo pozorni na bistvo dogajanja. Tudi tisti z nadpovprečnimi intelektualnimi sposobnostim ravno zaradi tega v šoli dosegajo nižje rezultate.

Težave so prisotne tudi pri sklepanju prijateljstva, prijateljev pa ne zadržijo. Pogosto se igrajo z mlajšimi, da lahko dominirajo. Težave so tudi pri samokontroli, zato ne vidijo nevarnosti in se pogosto poškodujejo. Svojo impulzivnost, pomanjkljivo koncentracijo in nemir nosijo in občutijo v sebi kot krivdo (Žunko Vogrinc, 2011).

2.4 Razlike med spoloma z motnjo ADHD

Med odraščanjem deklice dobivajo popolnoma drugačne informacije o primernem vedenju kot dečki. Kar je primerno za vedenje dečkov, še zlasti ne velja za deklice. Od deklic pričakujemo, da bodo mile, strpne, ustrežljive, uspešne v šoli, lepe, skrbne in še in še bi lahko naštevali. Zaradi kulturoloških vidikov in kulturnega vrednotenja ženske in moške spolne vloge se v nekaterih družbah dečkom tolerira tisto vedenje, ki je deklicam prepovedano. V številnih kulturah se ob rojstvu deklice pričakuje, da bo spodobna, da bo delovala skladno s tradicijo, da bo imela določen niz vrednot, če ne popolnoma enakih, pa vsaj podobnih družinskim, in da ne bo povzročala nikakršnih težav (Estes, 2003).

Naš pogled na odklonska dejanja pri dečkih in pri dekletih se zelo razlikuje. Ker dečkom pripisujemo odklonska dejanja, jih tudi lažje sprejemamo. Zato dekleta, ki povzročajo težave, nosijo dvojno stigmo, ker niso pridne punčke. Poredna dekleta ne kršijo le šolskih pravil in zakonskih predpisov, ki veljajo v njihovem okolju. Kršijo tudi pravila, ki so proti normam njihovega lastnega spola (Lloyd, 2005)

3. Žan

Na začetku navajam, da so vsa imena v zgodbah izmišljena. Žana sem spoznal v prvem razredu, saj sem takrat postal njegov razrednik. Otrok je že na začetku izkazoval odklonsko vedenje, nemirnost, neprestano aktivnost, gibanje nog, rok, pogosto je skakal v besedo, z vrstniki se ni dobro ujemal, saj njegova dominanca pri enako starih otrocih ni prišla do izraza. Ravno iz tega razloga se je pogosto znašel v verbalnem in tudi fizičnem konfliktu s svojimi vrstniki. Sam sem na začetku menil, da je to zgolj vedenjska težava otroka ob prestopu v šolske klopi. Staršem pogosto povem, da se bomo s pravili in upoštevanjem navodil ukvarjali vsaj do božičnega časa. Po tem obdobju namreč tudi sam dodobra spoznam učence in znam pristopiti k reševanju vedenjskih vzorcev. Pri Žanu pa ni bilo tako. Spomnim se dogodka pri katerem je sodelovala tudi vzgojiteljica v prvem razredu (moja pomočnica). Pri podajanju snovi se deček nikakor ni umiril, obračal se je na stolu, se gugal, klepetal, skakal v besedo, si prepeval, požvižgaval in ponavljal vsako besedo, ki jo je spregovorila učiteljica. Večkrat jo je poklical kar z besedami »ej stara«. Ko je situacija postala neobvladljiva za izvajanje izobraževalnega procesa in se deček ni in ni umiril, je želela učiteljica pristopiti do dečka, da bi se z njim pogovorila na samem izven učilnice, a je deček vstal in tekal okoli igralnega kotička. Učiteljica mu je sledila in dečku je »igra« postala zabavna. Posmehoval se je in v smehu večkrat dejal učiteljici »ti loviš«. Ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja smo se pri pouku srečali z začetnim opismenjevanjem. Žan je imel veliko težav. Zamenjava črk, izpuščanje le teh, prepoznavanje črk, nepovezano branje, odsekane besede ... Zaradi vedno večjih vedenjskih in učnih težav sem staršem v drugem razredu predlagal usmeritev, saj bi tako dobil več ur za odpravljanje primanjkljajev. Strinjali so se, saj so se takrat že zavedali Žanovih težav. Na začetku so bili zgolj mnenja, da je potrebno z dečkom le malo bolj na trdo. Pri branju kljub velikim naporom doma in v šoli ni napredoval, pri pisanju je neprestano obračal črke, kmalu so se začele pojavljati težave s časovno orientacijo. Občasno so se pojavljaje tudi težave pri matematiki; teh prej ni bilo zaznati.

Ker je Žan izjemno komunikativen, sam pa tudi mislim, da sem spreten govorec, sva se v drugem razredu po velikih naporih vendarle zblížala. Deček mi je zaupal in zgolj moje besede so bile svete. Ostalih učiteljev in njihovih pravil ter napotkov ni upošteval. Kljub solzam, upiranju in pregovarjanju pri vajah branja in pisanja sva se pri dopolnilnem pouku zabavala in si veliko povedala. Takoj je opazil, če nisem bil prave volje. Ima izjemno moč empatije. Kljub stalni komunikaciji in opazovanju pa sem potreboval kar nekaj časa, da sem opazil, da Žan ne izkazuje zgolj simptomov disleksije, temveč tudi simptome motnje ADHD. Preveč sem se ukvarjal z bralno-zapisovalnimi motnjami, ne pa z njim. V tretjem razredu, ko je dobil novo razredničarko, je bil Žan popolnoma zmeden in z razredničarko sva začela opazovati lastnosti, ki prej niso bile tako očitne. Z učiteljico nista bila na istih vibracijah in se nikakor nista ujela. Pogosto je bil zmeden, izgubljal je svoje stvari, pozabljal domače naloge, se pogosto spuščal v fizične konflikte s fanti. Postajal je vedno bolj nemiren. Njegovo močno področje je bil šport, zato je v razredu delal kolesa in stoje, učiteljica pa tega ni dovolila in ga je grajala, saj ni vedela, da je Žan hiperaktiven in da se mora gibati. S fantom sem v tretjem razredu opravljal ure DSP saj je sprejemal zgolj mojo pomoč in le moja beseda je nekaj veljala. Ko sva šla od razreda do mojega razreda, sem mu pustil, da skače in se vrti, saj je to potreboval. V sodelovanju z njegovo novo razredničarko in s starši smo se hitro dogovorili za pregled pri pedopsihiatru, ki je našo domnevo potrdil. Žan je danes že petošolec s težjo obliko disleksije in izrazito ADHD. Je izjemen športnik, zato ga skušamo na tem področju čimbolj spodbujati in mu pomagati. Pri urah DSP-ja sedi na vrtljivem stolu, na ramenih ima kuščarja (didaktični pripomoček, ki je težak več kot dva kilograma), da ga obteži, pisnih ocenjevanj ne more več pisati brez njega. Pri pouku stoji ali sedi za kinestetično mizo, te je šola pred leti nabavila za vse učilnice. Ker potrebuje ogromno gibanja, mu tak način pouka zelo ustreza.

Menim, da nas prav on in učenci, ki so mu podobni, učijo, kako delati, se spopadati s težavami, saj svet dojemajo drugače. Rešitve moramo najti v srcu. Tako vzpostavimo most med otrokom in nami. Izjemno sem mu hvaležen za vse, kar me je v preteklih letih naučil.

4. Aleksander

V nadaljevanju predstavim primer učenca, ki ga trenutno poučujem v drugem razredu. Učenec še nima potrjene motnje ADHD, saj starši zavračajo pregled pri pedopsihiatru. Sami navajajo, da gre le za nekoliko bolj živahnega otroka. Vem, da je za postavitev diagnoze potrebna zadostitev kriteriju, da se težave pojavljajo vsaj v dveh različnih okoljih, in to je pri otroku ponavadi doma in v šoli. Pogosto se namreč resne težave pojavijo šele ob vstopu v šolo, kjer so zahteve po vzdrževanju dolgotrajnejše pozornosti in (motorične) mirnosti veliko višje, kot v drugih okoljih - doma ali v vrtcu. Pri dečku opažam pomanjkljivo pozornost pri pouku, "sanjarjenje", do odkritih uporov, konfliktov s sošolci in učitelji, nizkim učnim uspehom, izostajanjem iz šole itd. Pri tem naj opozorim, da otrok v spore ne prihaja zanalašč, zavestno, ampak v medosebnih odnosih ni dovolj spreten zaradi pomanjkljive pozornosti oz. zaradi svoje hiperaktivnosti (ki ju nima pod nadzorom). S svojo omejeno pozornostjo težko upošteva vse vidike socialnih situacij, ki so ena od najbolj, če ne celo najbolj, kompleksnih situacij za človeka. Je moteč za druge, zato se nekateri učenci in učitelji odzovejo na njegovo drugačnost. Nikakor ne želim, da bi otrok zaradi spleta okoliščin, pomanjkljive podpore in pomoči vsem vpletenim postal "grešni kozel" za vse težave v razredu ali šoli. Starši so že omenili tudi prepis otroka na drugo šolo, saj krivca za njegovo vedenje iščejo pri sošolcih s katerimi menda že v času vrtca ni dobro sodeloval in s prstom kažejo zgolj na ostale. Drugačno vedenje sicer priznavajo tudi v domačem okolju, a hkrati dodajajo, da s trdo disciplino in povišanim glasom nadzorujejo razmere.

5. Napotki za delo in pomoč učencem z ADHD

Pozornost in koncentracijo lahko razvijamo tako doma kot v šoli pri vsakdanjih opravilih. To so priprava šolske torbe, urejanje šolskih potrebščin, brisanje table in miz, pospravljanje lego kock. Otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo delo pogosto odklanja zaradi enostavnih in dolgotrajnih opravil. Ob vztrajanju pridobi izkušnje, da delo oziroma zadolžitev izpelje sproti.

Staršem naložimo, naj poskrbijo, da bo otrok v popoldanskem času gibalno aktiven, da opazuje naravne pojave in premaguje sebe preko športa, kar vpliva na doživljanje uspeha. Ker potrebuje od 30- do 40-krat več ponovitev posamezne aktivnosti kot njegovi vrstniki, ga moramo močno vzpodbujati. Ko osvoji določene spretnosti, ga pohvalimo in mu predstavimo nove.

Otrok potrebuje vsakodnevno razumevanje in spremljanje, da se mu povečuje učna uspešnost, pa tudi prilagoditve, brez katerih šolskega dela ne bi zmožel. Ko delamo s takim otrokom, vedno najprej poskrbimo, da je prostor (učilnica) urejen, brez nepotrebne navlake. Vnaprej pripravljen prostor je v pomoč pri vzdrževanju pozornosti, torej naj bo prezračen ter primerno osvetljen. Pri mlajših učencih naj bo v razredu igralni kotiček, kamor se lahko po potrebi umaknejo, v mojem primeru pa izjemno prav pride kinestetična miza, za katero lahko otrok sedi ali stoji ter nemirnost preusmerja v gibanje nog. Na mizi lahko ima učenec samo pisala in učne pripomočke, ki jih za določeno uro potrebuje. Obvezen pripomoček je beležka, kamor naj si sam zapisuje domače naloge, ki jih pogosto pozablja, opomnike za ocenjevanja in preverjanja ter dneve dejavnosti na šoli.

Ker imajo vsi ti učenci težave z organizacijo in nimajo časovne orientacije, jim moramo pomagati pri vsakodnevnem šolskem delu. Dogovorimo se lahko za zmanjšan obseg nalog, izbiramo lažje berljive knjige, pri čemer nam je lahko v pomoč knjižničarka. Ker vemo, da današnji otroci preveč časa preživijo pred televizijo in računalnikom, ravno zaradi tega pa je njihova pozornost pri miselnih dejavnostih okrnjena, se s starši in otroki dogovorimo za čim krajši čas gledanja televizije ter uporabe računalnika in telefona. Pomagajmo jim pri načrtovanju učenja in učenju učnih strategij (miselni vzorci, barvne opore, bralna ravnila, gibanje med učenjem). Skupaj z učencem izdelamo tudi urnik domačega dela in popoldanskih aktivnosti (Green in Reid, 2012).

Na naši šoli v začetku šolskega leta za te učence pripravimo individualizirani učni načrti, ki jih pripravi strokovni tim, specialni pedagog, socialni pedagog, razrednik in predmetni učitelji, odvisno od težav, ki jih ima učenec. Program upošteva individualnost učenca, prepoznajo se močna področja otroka, ki se upoštevajo, saj pripomorejo k uspešnosti učenca in njegovemu dvigu samozavesti. Pomembno je, da se ugotovijo spretnosti in znanja učenca, njegova vztrajnost in uspešnost ter seveda primanjkljaji. Ko učitelji učenca ocenijo na ta način, se napiše individualiziran program.

Ker vemo, da ti učenci ne sledijo pouku tako kot njihovi vrstniki, potrebujejo pri učenju večletno pomoč in daljše spremljanje. Včasih to traja celo osnovnošolsko obdobje. Učence moramo naučiti, da se veselijo svojega truda, napredka in uspeha.

6. Zaključek

Poučevanje učenca z vedenjskimi težavami in motnjo ADHD sta pogosto zahtevni opravili. Ko se posvetimo eni motnji in uspešno odpravljamo primanjkljaje, se pojavijo težave, povezane

z drugo, kar nas včasih zopet vrne na začetek. Za reševanje problemov ne obstajajo vedno iste rešitve, zato smo prisiljeni stopiti izven svojih okvirjev.

Izzivi poučevanja otrok s kombiniranimi motnjami so vedno večji. Potrebni je veliko ur srčnega truda in dodatnega izobraževanja. Izredno velikega pomena je, da imajo ti otroci ob sebi nekoga, ki mu lahko zaupajo, ki jih vzpodbuja in verjame vanje. Naše poslanstvo je, da učimo otroke, vidimo njihova močna in šibka področja ter jim skušamo skozi obdobje šolanja pomagati na način, da njihova pot ne bo preveč strma in ovinkasta ter da ne bodo omagali pred prvo oviro, temveč jo bodo z našo pomočjo premagali in tako tudi vse, ki bodo sledile. Zaželeno je, da bi vsi učitelji videli te učence kot enkratne osebe ter slišali njihove srčne želje. Ob njihovih uspehih in neuspehih doživljamo raznolikost življenja, ki nas znova in znova preseneča in bogati.

7. Literatura

- Estes, C. P. (2003). *Ženske, ki tečejo z volkovi. Miti in zgodbe o arhetipu divje ženske*. Eno.
- Green, S., Reid, G. (2012). *100 idej v pomoč učencem z disleksijo*. Institut Scientist.
- Kesič Dimić, K. (2008). *ADHD – Ali deklice hitijo drugače: spregledanost deklic z motnjo ADHD*. Bravo, društvo za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami.
- Lloyd, G. (2005). *Problem girls. Understanding and supporting troubled and troublesome girls and young women*. Routledge Falmer.
- Peklaj, C. (2016). *Učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti*. V. C. Peklaj (ur.). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj* (str. 64–72). Filozofska fakulteta.
- Žunko Vogrinc, S. (2011). *Otroci s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Homan je profesor razrednega pouka. Od leta 2007 je zaposlen na Osnovni šoli Koroški jeklarji, kjer trenutno poučuje v prvi triadi. Skozi delo se je že večkrat srečal z vedenjsko opaznimi otroki, ki so zahtevali poseben pristop dela. Je tudi dejaven v domačem kraju, saj je avtor in voditelj različnih kulturnih prireditev v domačem kraju in širše. 18. let je deloval tudi na lokalnem radiu.

Vključevanje strategij učenja življenjskih veščin za učence z avtizmom v šolski prostor

Integration of Life Skills Learning Strategies for Children with Autism into a School Environment

Jasna Hude

*Center za sluh in govor Maribor
jasna.hude@csgm.si*

Povzetek

Za nevrorazlične posameznike, med katere sodijo učenci z avtizmom, je učenje socialnih in komunikacijskih veščin izjemnega pomena. Pogosto se prav zaradi težav, s katerimi se soočajo na teh dveh področjih, spopadajo z mnogimi ovirami med šolanjem in pri vključevanju v širše družbeno okolje. Osebe brez nevroloških razvojnih motenj socialne in komunikacijske veščine pridobivajo spontano, brez večjih pretresov. Pri otrocih z avtizmom je drugače. Če želimo, da bo njihovo vključevanje v okolje uspešno, učenje le-teh zahteva sistematični pristop. Obvladovanje življenjskih veščin je temelj dobrega funkcioniranja v družbi. V šoli stremimo k temu, da se to področje nenehno prepleta s šolskimi vsebinami in tako pomembno vpliva na lažje soočanje s stresnimi situacijami.

Ključne besede: avtizem, nevrorazličnost, sistematično učenje, življenjske veščine.

Abstract

Learning social and communication skills is of the utmost importance for neurodiverse individuals, including students with autism. Their difficulties in learning and social integration are often the result of their lack of social and communication skills. Neurotypical children gain those skills spontaneously, but children with autism do not. If we want them to be successful at social integration, we need to have a systematic approach at teaching those skills. Good life skill management is the foundation for successful functioning in society. We strive towards intertwining these contents with the school curriculum and thus ease coping with stressful situations.

Keywords: autism, life skills, neurodiversity, systematic learning.

1. Uvod

Motnja avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS), katere del je avtizem, je zelo kompleksna nevrološka razvojna motnja, ki je okolica ne razume najboljše. Motnja prizadene možgane pri procesiranju informacij. Posamezniki imajo težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, pogosto imajo vedenjske motnje, njihova čustvena in verbalna odzivnost sta nenormalni (Shore in Rastelli, 2006).

»Motnja avtističnega spektra je razvojnonevrološka motnja, za katero so značilne vedenjske posebnosti na področju komunikacije, socializacije in usmerjenih interesov ter rigidno, stereotipno vedenje« (Maček, 2019, str. 267).

Motnja je pogosto neprepoznana ali napačno razumljena tako s strani staršev kot s strani strokovnjakov (Aarons in Gittens, 2001).

Težave, s katerimi se spopadajo osebe z MAS, so posledica primanjkljajev na področju senzorne integracije (nevrološki proces, ki omogoči pripis pomena doživljanju in pomaga pri primernem odzivanju na posamezne situacije). Pomanjkanje senzorne integracije pa je rezultat obrambnega mehanizma, ki otroka varuje pred predmeti in okoliščinami, za katere menijo, da so prenevarni in ogrožajoči (Di Renzo idr., 2017).

Pred šestimi leti sem se prvič srečala z avtizmom. Začela sem poučevati učence z MAS. Po prvem srečanju z njimi sem začela raziskovati in iskati načine, kako jim pomagati. Zavedala sem se, da pot ne bo lahka, saj »instant« rešitev ni. Pri delu z otroki se je pogosto treba vračati na začetek, saj kljub velikemu trudu in sistematičnemu delu ni zaznati napredka. Vendar se izplača. Ko te otrok kar naenkrat objame in pogleda v oči, ko začne razumevati navodila igre, ko njegovi čustveni izbruhi, ki jih ne razumeš, postajajo preteklost, ko se smeji novim šalam, se zaveš, da je bilo vredno, in obojestransko veselje je nepopisno.

Patterson (2009) je ugotovil, da so nagrade za trud lahko zelo velike. Morda vas bo sredi noči poklicala neka mama, da vam pove, da jo je njen otrok pogledal v oči in ji rekel, da jo ima rad.

Večina učencev z MAS, ki obiskujejo Center za sluh in govor Maribor, se šola v oddelkih z enakovrednim izobrazbenim standardom s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za učence z MAS. V oddelke so vključeni izključno učenci z MAS. Predmetniku so dodani tudi predmeti specialnopedagoških dejavnosti. Ti predmeti so odvisni od primanjkljajev, ovir oz. motenj učencev, ki so v program usmerjeni. Učenci z MAS imajo dva dodatna predmeta:

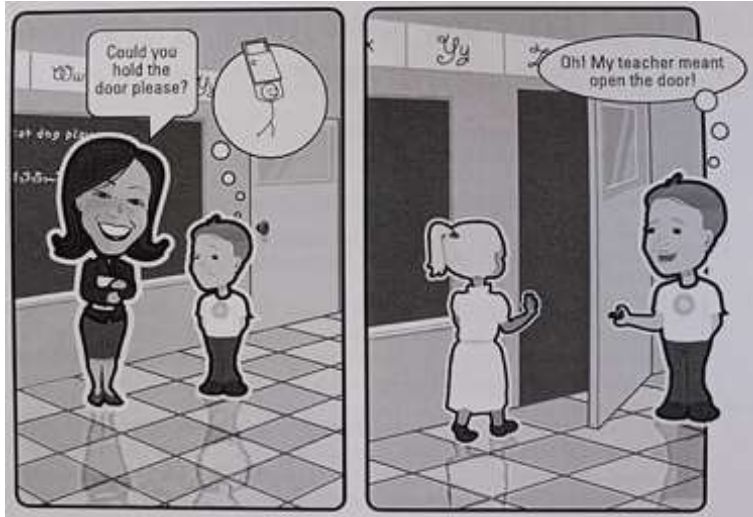
- socialne veščine in
- komunikacijske veščine.

Zaradi velikih primanjkljajev, ki jih imajo učenci na področju komunikacije in socialnih veščin, je treba ti dve področji poleg dodatnih ur sistematično razvijati z rednim vključevanjem v pouk drugih predmetov.

2. Razumeti avtizem

Slika 1

Strip, ki prikaže, kako osebi z MAS razložimo: »Prosim, primi vrata.«



Shore, M.S., Rastelli, L.G. (2006). Understanding Autism for Dummies. *Asperger Syndrome and Autism*. Chapter 5, 71-92.

Otrok z MAS je za okolico pogosto poreden, nevzgojen, razvajan, odrasle osebe z avtizmom pa se nam zdijo »čudne« (Aarons in Gittens, 2001).

Ko sem začela delati z učenci z MAS, sem po naključju naletela na slikanico *Vse mačke imajo aspergerjev sindrom* (slika 2). Slikanica na preprost način, skozi vedenje mačk nazorno opiše glavne značilnosti avtizma, te nevidne motnje.

Mačke seveda nimajo aspergerjevega sindroma, a slikanica ob fotografijah in kratkih opisih pomaga pri razumevanju avtizma. Tudi mačke so, podobno kot osebe z avtizmom, senzorično občutljive (dotiki, zvok, svetlobni dražljaji, pogosto jedo samo določeno vrsto hrane), ne vzpostavijo očesnega stika, rade imajo rutino.

Slika 2

Vse mačke imajo aspergerjev sindrom



Nekatere osebe z avtizmom so sposobne skozi življenje samostojno, večina pa jih potrebuje vodenje, podporo in pomoč (slika 3).

Oblik avtizma je toliko, kolikor je posameznikov z njim. Vendar imajo vsi težave na treh pomembnih področjih:

- težave s socialno komunikacijo,
- težave s socialno interakcijo,
- težave s fleksibilnostjo učenja (slika 1).

Motnje, ovire in primanjkljaji otrok z MAS se na področju socialne interakcije, socialne komunikacije, dejavnosti, interesov in vedenja kažejo v različnih kombinacijah intenzitet in v različnih stopnjah. Iz tega razloga otroku povzročajo zmanjšano prilagodljivost zahtevam socialnega okolja (Žgur, 2019).

2.1 Težave s socialno komunikacijo

Osebam z MAS okoliščine, ki so za nevrotipične posameznike spontane in vsakdanje, predstavljajo velik izziv. Posamezniki z MAS so šibki pri nebesedni komunikaciji. Redko uporabljajo geste, obrazna mimika je monotona, neizrazna. Komunikacija je običajno enosmerna in vezana na teme, ki jih zanimajo, a ne opazijo, da drugih tema ne zanima. Težave imajo pri začenjanju, vodenju in sledenju pogovora, pri izbiri primernih tem za določene situacije (Maček, 2019), tudi z branjem nebesednih socialnih znakov – težko precenijo, kdaj je kdo na vrsti za govor (Gazvoda, 2014).

Šale, sarkazme in stalne besedne zveze razumejo dobesedno: npr. »Spet vihaš nos nad kosilom.« To bi pomenilo, da nekemu ponujena hrana spet ni všeč, osebe z MAS pa frazem razumejo dobesedno in se sprašujejo, kako lahko nekdo sploh viha nos.

Zato učence z MAS učimo branja govornice telesa, z njimi se pogosto šalimo in v komunikacijo vnašamo elemente sarkazma. Sčasoma učenci tudi sami začnejo uporabljati izraze, ki jih sprva niso razumeli, s ponavljanjem in vajo pa jih znajo smiselno umestiti ter jih razumejo.

2.2 Težave s socialno interakcijo

V praksi se srečujemo s tremi tipi vstopanja v socialno interakcijo, ki so značilni za osebe z MAS (Wing in Gould, 1979; v Gazvoda, 2014):

- ravnodušni tip, ki ne kaže zanimanja ali želje po interakciji z drugimi osebami in se ne odzove na spodbude,
- pasivni tip, ki ne začne socialne interakcije, odzove pa se na spodbude drugih,
- aktivni tip, ki se sogovorniku približa in vstopi v interakcijo, a to naredi na nenavaden in pogosto neprimeren način.

Vedenje oseb z MAS se zdi »povprečnim« posameznikom čudno in neprimerno, saj imajo težave z izražanjem čustev, vedenjem v določenih situacijah (npr. stanje v koloni pred poštnim okencem).

Osebe z MAS so pogosto samotarji, ne iščejo družbe drugih ljudi, saj imajo s tem slabe izkušnje. Ker so v preteklosti pristopili neprimerno, so bili zasmehovani, zato se podobnim

situacijam izogibajo. Družbenih pravil, ki so za nas samoumevna, ne razumejo; ne iščejo tolažbe, ne razumejo primerne socialne distance in osebne prostora.

Z ustrezno podporo in posebnimi pristopi poučevanja ter z zagotavljanjem varnega, spodbudnega in predvidljivega učnega ali domačega okolja se lahko doseže veliko.

Slika 3

Pomen učenja socialnih veščin za samostojno življenje



Shore, M.S., Rastelli, L.G. (2006). Understanding Autism for Dummies. *Living with Autism as an Adult*. Chapter 13, part IV, 271.

2.3 Težave s fleksibilnostjo mišljenja

Ljudje težko predvidevamo, kaj si drugi ljudje mislijo ali kaj bodo storili. Za osebe z MAS je to še posebno težko. Ne znajo predvidevati in osmisliti določenih vedenj in dejanj. Lee (2019) tako ugotavlja, da imajo osebe z MAS moteno zaznavanje nevarnosti in prepoznavanja nevarnih situacij. Kar kmalu porabijo »svojih devet življenj« (Hoppman, 2009).

Težko sprejemajo spremembe uveljavljene rutine in načrtujejo prihodnja dejanja ter se soočajo z nenadnimi, zanje novimi situacijami. Učenje teh veščin mora potekati postopno, redno in sistematično.

3. Praktični primeri učenja socialnih in komunikacijskih veščin

Kljub vsemu doslej naštetemu je vsak učenec z MAS edinstven. Vsak od njih potrebuje ljubezen, spodbudo, nasvet in možnost, da se po svoje izrazi ter uspe. Poleg rednih ur pouka socialnih in komunikacijskih veščin le-te nenehno prepletamo z učnim načrtom rednih predmetov.

3.1 Organizacija predvidljivega in varnega učnega okolja

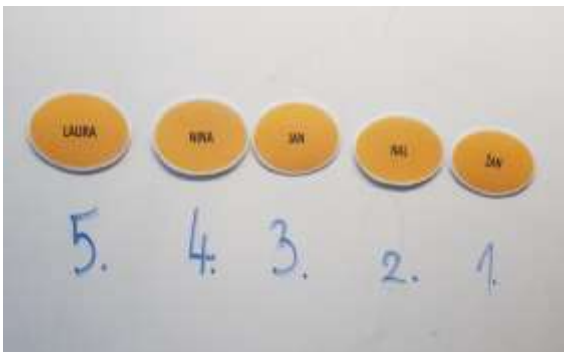
Težimo k ustvarjanju sproščene socialne klime, ki omogoča enakovreden položaj in medsebojno spoštovanje vseh udeleženi.

3.1.1 Tedenska/dnevna kolona za odhod iz učilnice (malica, telovadnica, sprehod ...)

Zelo pomembna je dnevna rutina. (sliki 4 in 5). Učenci se v okolju, ki ga lahko vnaprej predvidijo, počutijo varno. Pomembno je skupno načrtovanje sprememb (dejavnosti, videz učilnice, sprememba urnika, nadomeščanja ...). Tako se izognemo nezaželenim vedenjem in čustvenim stiskam.

Slika 4

Vrstni red dnevne/tedenske kolone za učence, ki so večji branja



Slika 5

Dnevna/tedenska kolona, podkrepljena z vizualno oporo



3.1.2 Označen prostor na tleh, kamor stopi posamezni učenec

Skupaj z učenci označimo prostor za vsakega učenca (slika 6). Prostor je namenjen aktivnostim pouka, ki se izvajajo na tleh (branje pravljic, pogovor ...). Tako se izognemo prepiru in slabi volji. Učencem damo možnost osebnega prostora. Vsak točno ve, kje je njegovo mesto. Za učence z MAS je stalnost pomembna.

Slika 6

Osebni prostor za vsakega učenca



3.1.3 Struktura in uporaba urnika ter vizualna podpora pri učenju in dajanju navodil

Učenci z MAS potrebujejo ob podajanju navodil še vizualno oporo in piktograme. Navodil, ki jih dajemo, pogosto ne razumejo, zato jih vizualno podkrepimo. Tako uporabljamo urnike (slika 8), navodila za delo (slika 10), prepovedi (slika 9). Učenci so ob slikovnih »besedilih« uspešnejši, npr. pri učenju pesmic (slika 11). Govorjenje pogosto podkrepimo z gibom.

Slika 7

Učenje dni v tednu ob spoznavanju števil



Slika 8

Vizualni urnik



Slika 9

Primeri vizualnih pripomočkov



Slika 10

Primer vizualnih pripomočkov



Slika 11

Primer piktograma za lažje memoriranje pesmice



3.1.4 Komunikacija, vedenje in učenje

Verbalni jezik otrok z MAS je drugačen od govora vrstnikov. Težko izražajo svoje osnovne potrebe in želje, razvoj besedišča je specifičen ali pomanjkljiv. Težave imajo z oblikovanjem povedi, skladnjo, oblikoslovjem, predvsem pa z razumevanjem humorja.

Otroci z MAS pogosto razvijejo vedenje, ki otežuje socialne stike in učenje, zato ga je treba sistematično spreminjati.

Naučiti jih moramo:

- ustreznih strategij za čustveno razbremenitev v neprijetnih situacijah (slika 14),
- izražanja pozitivnih in negativnih čustev (sliki 12 in 13).

Pri učencu izhajamo iz njegovega predznanja, ki ga sistematično nadgrajujemo. Učenje poteka v njegovem lastnem ritmu. Pogosto je učenec šibkejši v maternem kot v tujem jeziku. Pri učenju potrebuje veliko vizualnih ponazoril (slike 7, 11 in 15), utrjevanja in ponavljanja, menjava aktivnosti, iger z jasnimi navodili in gibanja.

Učenci kažejo izrazito šibek interes za igro v dvoje. Njihova igra je neobičajna, stereotipna, predmete težko delijo z drugimi, njihove spretnosti sodelovalne igre in sodelovanja so slabše, težave imajo tudi pri sklepanju prijateljstev.

Slike 12, 13 in 14

Didaktični pripomočki za učenje obvladovanja čustev (slike 10, 11 in 12)



Slika 15

Podajanje učene snovi in pravil ob vizualni podpori



4. Zaključek

Vsako vedenje je odziv otroka na okolje. Otroci z MAS so razvili svoje načine funkcioniranja, da lahko preživijo. Treba jim je pomagati, da zmorejo prenašati »naš« svet, in jih naučiti sprejemljivejših in ustrežnejših oblik vedenj. Na nas odraslih je, da organiziramo okolje tako, da bo otrok lahko funkcioniral. Kadar vidimo, da neka metoda ne daje rezultatov, jo spremenimo, saj ni vedno otrok tisti, ki ne razume in je počasen. Stopimo iz okvirjev in otroku ponudimo rešitev, ki jo bo sprejel in razumel. Tako ga bomo pripravljali na življenje in mu približali »naš svet«, da bo postal tudi njihov.

5. Viri

- Aarons, M., Gittens, T. (2001). The handbook of Autism. Taylor and Francis e-Library.
- Di Renzo, M., Marini, C., Bianchi di Castelbianco, F., Racinaro, L., & Rea, M. (2017). Correlations between the Drawing Process in Autistic Children and Developmental Indexes. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 7(291), 2161-0487.
- Gazvoda, A. (2014). Najstniki z motnjo avtističnega spektra. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 18(1/2), str. 51-58.
- Hoppman, K. (2009). Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom. Kranj: Dodomar.
- Lee, L. (2019). *Zgodnji znaki avtizma: priročnik za strokovne delavce in starše*. Pridobljeno iz <https://www.zveza-avtizem.eu/2022/30/09/zgodnji-znaki-avtizma-prirocnik-za-strokovne-delavce-in-starse/>.
- Maček, J. (2019). Otrok z avtizmom. V Š. Grosek, L. Kornhauser Cerar, M. Koren Golja, & R. Kordič, *Kritično bolan in poškodovan novorojenček in otrok: razpoznavna, zdravljenje in prevoz: učbenik* (str. 267-272). Ljubljana: Klinični oddelek za otroško kirurgijo in intenzivno terapijo, Kirurška klinika, Univerzitetni klinični center Ljubljana.
- Patterson, D. (2009). Avtizem. Kako najti pot iz tega blodnjaka. Modrijan založba d.o.o.
- Shore, M.S., Rastelli, L.G. (2006). Understanding Autism for Dummies. Willey Publishing, Inc.
- Žgur, E. (2019). Avtizem, avtistične motnje in pridruženost motenj. V E. Žgur, T. Filipčič, D. Batista, & Ž. Logar, *Aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom: aktivnosti in avtizem/AA* (str. 19-25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Hude je profesorica defektologije. Svojo poklicno pot je začela na redni osnovni šoli kot svetovalna delavka in izvajalka dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Po skoraj 20 letih je ugotovila, da ji delo, ki ga opravlja, ne predstavlja več izziva. Podala se je na novo pot. Zadnja leta je zaposlena na Centru za sluh in govor Maribor. Poučuje otroke z motnjo avtističnega spektra. Intenzivno se posveča področju socialnih veščin in komunikacije, kjer imajo učenci največ težav. Njen cilj so srečni otroci, ki se kljub svojim primanjkljajem uspešno spopadajo z ovirami, ki jih prednje postavlja življenje.

Strategije dela z učenko z učnimi težavami in specifičnimi učnimi težavami – disleksijo

Strategies for Working with a Student with Learning Difficulties and Specific Learning Difficulties – Dyslexia

Igorcho Angelov

OŠ Hinka Smrekarja
igorcho.angelov@hinko-smrekar.si

Povzetek

Šolsko leto 2021/2022 se je začelo tako kot vsako šolsko leto do sedaj, razen v času Covida-19, ko smo se morali prilagajati določenim pravilom s strani NIJZ-ja in MIZŠ. Po dveh letih dela na daljavo smo šolsko leto začeli v šoli. Vsi, ki smo bili vključeni v vzgojno izobraževalno delo smo bili veseli in pripravljeni graditi šolski sistem tako, kot je bil do sedaj zastavljen. Nekateri učitelji na naši šoli vsako leto na začetku šolskega leta izdelamo funkcionalno analizo znanja in učno-vzgojno analizo, s katero želimo pridobiti čim več različnih podatkov o učencih, ki nam učiteljem pomagajo pri diferenciaciji pouka med šolskim letom. Raziskali smo tudi psiho-fizično in socialno področje. S pomočjo analiz smo ugotovili, da se pri učencih pojavljajo primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zato smo posebno pozornost namenili učencem z učnimi in vzgojnimi težavami. V prispevku prikazujemo primer dela diferenciacije in individualizacije z učenci 3. razreda. Predstavljamo potek učnega dela z učenko, kateri smo s pomočjo šolske strokovne diagnostike pomagali, da so se njene določene učne težave pri pouku omilile in jo napotili na diagnostiko k strokovnjakom. Želeli smo, da se učenka z učnimi težavami čimprej obravnava, zato smo ravnali po pravilu petih korakov, da bi lahko učenka čimprej dobila strokovno pomoč, ki ji bo pomagala pri učenju, dolgoročno pa tudi na drugih področjih. Z diferenciacijo pouka smo tudi za ostale učence pripravili bolj zanimiv pouk. V ta namen smo uporabljali različne strategije, ki so se izkazale za koristne in uporabne za omilitev težav na področju specifičnih učnih težav.

Ključne besede: diferenciacija, disleksija, individualizacija, specifične učne težave, strategije, učne težave.

Abstract

School year 2021/2022 started in common with every school year so far, but in time of a Covid-19, when we had to adapt ourselves to certain rules from side of the National Institute of Public Health and the Ministry of Education, Science and Sport. We started school year per distance at school after two years of part. All, that were engaged in educational work, were happy and ready to build school system like this, as it was asked so far. We, some teachers at our school, produce the functional analysis of knowledge and a didactically educational analysis, that we want to obtain as many as possible different data on pupils with, on the beginning of school year every year, that us teacher help with differentiation of class during school year. We looked into also psychophysical and social field. With the help of analyses, we found out, that deficits were appearing at pupils on individual fields of learning. Therefore, we devoted special thoughtfulness to pupils with didactic and educational problems. We are showing case of work of differentiation and an individualization with pupils of 3rd class in contribution. We are introducing course of didactic work with a pupil, that we helped with the help of school professional diagnostics, that her certain didactic problems were eased at class and directed her on diagnostics to specialists. We wanted, that a pupil was considered with didactic problems as soon as possible, therefore we acted according to rule of five steps, that a pupil could get professional help, that will help her with

learning, as soon as possible in the long run also on other fields. We prepared remaining pupils more interesting class with differentiation of class. We were using different strategies for this purpose, that are proved as of useful and useful for mitigation of problems on field of specific didactic problems.

Keywords: didactic problems, differentiation, dyslexia, individualization, specific didactic problems, strategies.

1. Uvod

V prvih dveh tednih vsakega novega šolskega leta sem kot učitelj razrednega pouka izvajal funkcionalno analizo in učno-vzgojno analizo pri učencih, ki jih bom poučeval. Cilj teh analiz je bil z namenom, da bi pridobil čim bolj konkreten vpogled v učenčevo znanje in njegovo funkcioniranje v timu. Ugotovitve so pokazale, da imajo učenci zelo velike primanjkljaje na posameznih področjih učenja. Pri nekaterih sem ugotovil jezikovne težave, pri drugih vzgojne težave, pri tretjih specifično učne težave.

V prispevku predstavljamo primer diagnostične obravnave šolskih strokovnjakov na vseh področjih učenja po petih korakih obravnave ter uporabo različnih strategij dela z učenko s specifičnimi učnimi težavami (v nad. SUT), z disleksijo.

Namen prispevka je predstaviti, kako je potekal celotni proces obravnave po petih korakih obravnave učencev s specifičnimi učnimi težavami in kako smo uspeli učenki omiliti težave pri pouku v 3. razredu. Zelo pomembno je tudi to, da predstavljamo strategije dela s katerimi smo učenki in ostalim učencem pomagali pri šolskem delu. Izkazalo se je, da je bila diferenciacija koristna za vse učence, ki so bili udeleženi pri pouku.

Cilj prispevka je prikazati, kako smo učenki omilili specifične učne težave in ji pomagali, da je pri pouku motivirana za šolsko delo ter prikazati, da je naš izobraževalni sistem zelo koristen za vse učence in omogoča poglobljeno analizo na vseh področjih.

2. Osrednji del–Prepoznavanje in diagnosticiranje učnih težav in specifičnih učnih težav

Magajna (2011) pravi, da je diagnostično ocenjevanje v okviru učenja in poučevanja zelo pomembno vlogo, saj se uporablja z namenom, da se pomaga učencem, da se učijo. Za ta namen je Smith (2007) določil tri ključne stopnje, ki zavzamejo celotno sliko ocenjevanja učenca in sicer: zbiranje informacij o učencih, analiziranje in interpretiranje pridobljenih informacij ter uporabo ugotovitev za informiranje poučevanja in pomoč učencem, da se sami učijo, izboljšajo svoje procese učenja in bolje napredujejo.

Magajna (2011) v poudari, da diagnostično ocenjevanje kot fleksibilnega omogoča prilagajanje strategij posebnim potrebam učenca, ki ga poučujemo. Šolska zakonodaja pravi, da med učence s posebnimi potrebami uvrščamo tudi učenci z učnimi težavami. Magajna (2008) pravi, da se učne težave pojavljajo pri učencih z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki prispevajo k večjim težavam pri nekaterih učencih.

Magajna (2008) predstavlja podskupine s katerimi bolj učinkoviteje prepoznavamo in načrtujemo pomoč posameznemu učencu z učnimi težavami. Te podskupine so:

- » Lažje in zmerne SUT ter jezikovne težave
- UT zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti

- UT zaradi splošno upočasnjenega razvoja
- UT zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti
- UT zaradi pomanjkljive učne motivacije
- Čustveno pogojene težave pri učenju
- UT zaradi drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti
- UT zaradi socialno-ekonomske oviranosti«.

Za splošne učne težave pravi, da so značilni za zelo heterogeno skupino posameznikov, ki imajo večje težave kot sovrstniki na področju usvajanja znanja in spretnosti pri enem ali več predmetih. V specifične učne težave uvršča vse težave, ki kažejo velik zaostanek v zgodnjem razvoju in težave na različnih področjih, kot so: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialno in čustveno dozorevanje in pdb (Magajna, 2008).

Specifične učne težave povezujemo z nevrofiziološko pogojenimi motnjami. Delimo jih v dve skupini, in sicer (Magajna, 2008):

- Specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov: disleksija, disortografija, druge težave na področju jezika;
- Specifične primanjkljaje na ravni vizualno motoričnih procesov: disgrafija, diskalkulija, dispraksija in primanjkljaji na socialnem področju.

Večstopenjski model (Slika 1) obravnave omogoča učno pomoč vsem udeležencem z učnimi težavami (Kavkler, 2011, v Magajna, 2011). Po Sugai in Horner, 2000 je potrebno izvajati spremljanje odziva na obravnavo. Obravnava pa mora biti organizirana: čimbolj zgodaj, fleksibilno, manj opazno, bliže učencu in v čimbolj kratkem času.

Tristopenjski model poteka v treh stopnjah. V prvi stopnji, ki se izvaja v šoli, v razredu in zajema vse učence. Vsi so deležni vseh učinkovitih strategij in poučevalne prakse. Dobra poučevalna praksa pomaga vsem in mora vsebovati:

- jasno strukturiranost,
- pozitivno podporno naravnost,
- spodbudo in aktivno učenje,
- učenje osnove pojme,
- preverjanje razumljivega in nerazumljivega,
- spremljanje napredka,
- povratno informacijo,
- jasno in razumljivo navodilo,
- učenje po delih.

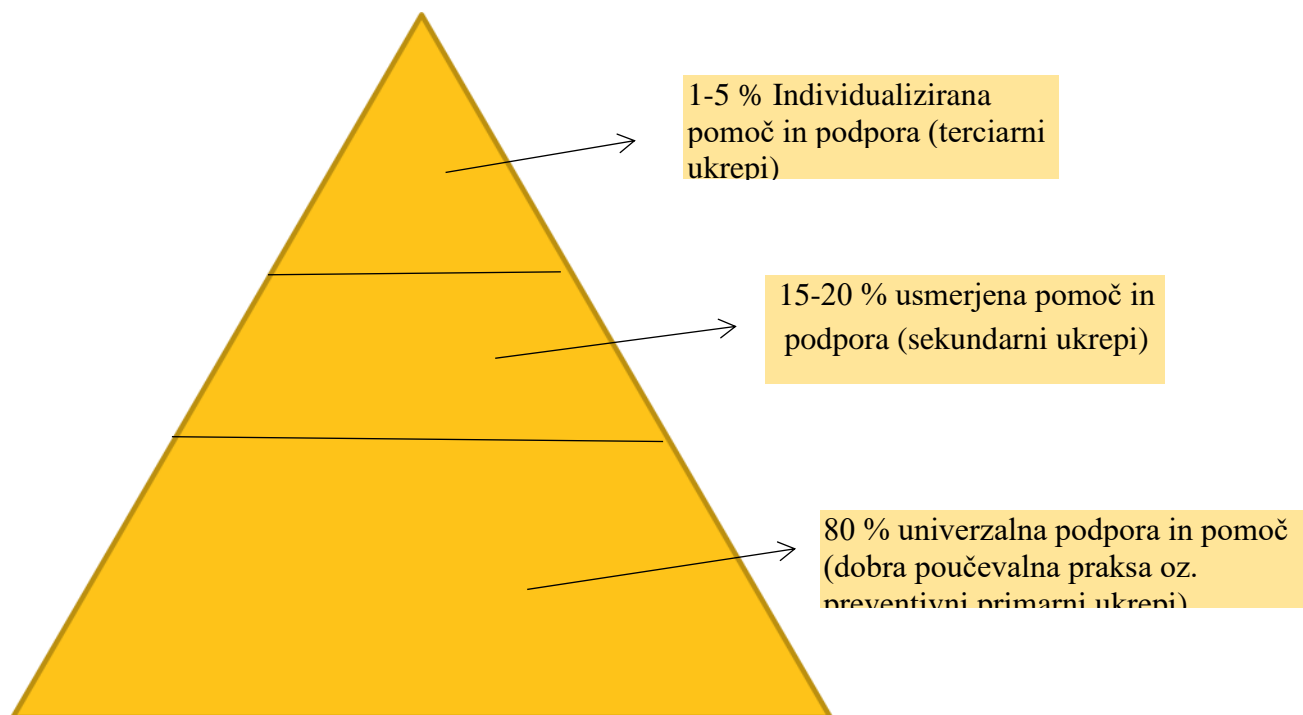
V Evropskih državah (Meijer, Soriano in Watkins, 2003) so kot dejavnik dobre poučevalne prakse vzeli naslednje pristope:

- uporaba pripomočkov za učenje,
- predstavitev dobrih modelov za reševanje zadev,
- spodbuda,
- utrjevanje veščin,
- sprotno preverjanje in utrjevanje znanja,
- učne strategije,
- opolnomočene za samostojno iskanje pomoči,
- sodelovalno učenje.

Magajna (2011) pravi, da je druga stopnja usmerjena v učence, ki potrebujejo bolj intenzivno pomoč. Učitelji pri tej stopnji uporabljajo prilagojene metode poučevanja, organizacijo dela v malih skupinah ter standardne in specialne oblike pomoči, da si lahko učenci med seboj izmenjujejo informacije in si pomagajo. V tretjo stopnjo pa uvršča učence, ki potrebujejo pomoč zelo intenzivno, specializirano in pogosto individualizirano obravnavo.

Slika 1

Hierarhični model obravnave učencev z UT in PPPU



V Konceptu dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, ki ga je sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za splošna izobraževanja, leta 2007, so postavljene strokovne osnove, kako na najbolj učinkovit pristop obravnavamo učenca z učnimi težavami. Na podlagi tega je bil oblikovan petstopenjski model za katerega je bil osnova zgoraj omenjeni tristopenjski model.

Petstopenjski model nudenja učne pomoči na podlagi kontinuuma učnih težav, ki jih razporedijo od lažjih do izrazitih, od specifičnih do splošnih, od enostavnih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih, itd (Magajna, 2008).

Slovenski petstopenjski model sledi naslednjim petim stopnjam, in sicer:

1. Pomoč učitelja pri pouku, DOP, OPB;
2. Pomoč šolske svetovalne službe;
3. Dodatna individualna in skupinska pomoč;
4. Mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove;
5. Program s prilagojenim izvajanjem in DSP.

V prispevku govorimo o učenki z disleksijo, zato je pomembno, da povemo, da po Magajni, (2008), pri učencih z disleksijo lahko opazimo naslednje primanjkljaje/motnje, in sicer:

- »težave pri zavedanju glasov v besedah, vrstnega reda glasov, rim ali zaporedja zlogov;
- težave pri prepoznavanju besed, predvsem posameznih besed;
- težave pri priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu);
- težave z vrstnim redom glasov, črk, števk ali besed pri branju ali pisanju;
- težave z bralnim razumevanjem;
- težave pri izražanju misli v pisni obliki;
- zaostanek v razvoju govora in jezika;
- težave pri izražanju misli v ustni obliki;
- težave pri orientaciji v prostoru in času (zmeda v uporabi pojmov, kot so desno, levo, spodaj, zgoraj, zgodaj, pozno, meseci, dnevi itd.);
- težave na področju stranskosti;
- težave pri pisanju (oblika in hitrost pisanja);
- težave pri matematiki, ki so pogosto povezane z rabo pravilnega zaporedja korakov (stopenj), smeri (orientacije) ali matematičnega jezika;
- podobne težave pri sorodnikih«.

Na podlagi omenjene literature smo izvedli tudi obravnavo in poučevanje oz. učenje z učenko in učenci 3. razreda na naši šoli, ki je podrobneje opisan v študijo primera.

3. Študija primera-Poučevanje učenke z učnimi težavami in specifičnimi učnimi težavami-disleksija

Funkcionalna analiza na začetku šolskega leta je vsem nam pomagala, da odkrijemo, da se učenci soočajo z resno in največjo težavo, ki se lahko zgodi otroku v šoli – namreč zaradi različnih učnih pristopov, metod, tehnik, ki jih učitelji uporabljamo so nekateri učenci uspešno sledili pouku, drugi pa niso imeli te možnosti. Na to je vplivala tudi zainteresiranost in motiviranost s strani staršev, kajti, če ti niso bili motivirani, da otroka spodbujata in mu pomagata, se tudi sam otrok ni znal motivirati, da bi redno prihajal na učne ure, ki so potekale v aplikaciji MS Teams. Nekateri družine zaradi ekonomskega statusa niso imeli možnosti in dostopa do informacijsko komunikacijske tehnologije, zato so bili tudi ti otroci še bolj izpostavljeni nerealnemu dogajanju, ki je na globalni ravni vplivalo na vse nas.

Zaradi vseh težav, ki so se dogajale zaradi Covida-19 smo postali priča nerealnim dogajanjem. Učenci so prišli nazaj v šolo z zelo slabimi socialnimi vzorci, brez učnih navad in pdb. Priča smo tudi temu, da so starši pozabili, da so dolžni otroke motivirati in jih spodbujati pri učnem delu, saj je v Sloveniji osnovna šola obvezna.

Zaradi nastalih težav so še najbolj izstopale učno-vzgojne težave ter težave na duševnem področju. Tudi v mojem razredu ni bilo drugače. Ugotovil sem, da sem v tem šolskem letu dobil razred, v katerem je bilo vključeno 80% učencev priseljencev. Nekateri učenci so bili rojeni v Sloveniji, vendar še vedno v domačem okolju govorijo svoj materni jezik in to zelo vpliva na znanje slovenskega jezika. Poleg tega sem dobil učence s slabimi učnimi navadami in z učnimi težavami na različnih področjih.

Glede na omenjeno stanje v državi zaradi dela na daljavo, sem moral biti pri učencih prav posebej pozoren tudi na psiho-fizično in socialno področje. Učenci niso bili med seboj

povezani, niso se znali družiti in si pomagati. Poleg tega so se zlahka zjokali, če so dobili slabo oceno, če jim je nekdo nagajal in pdb.

Moje analize so pokazale, da so učenci zaradi dela na daljavo izgubili realen stik z realnostjo na šoli. Pozabili so se učiti, primerno obnašati, upoštevati pravila, sodelovati in spoštovati drug drugega. Izmenjava strpnosti, podpore in znanja skoraj, da ni bilo. Učenci so se na začetku držali bolj zase, kar je pokazalo, da so zelo stagnirali na psiho-socialnem področju. Tudi fizično področje ni bilo za pohvalno. Realno stanje je bilo na šoli nekako pozabljeno ali potlačeno.

Ugotovil sem, da učenci niso uspeli usvojiti vse minimalne standarde znanja za 2. razred. Veliko učencev je imelo težave na bralno-zapisovalnem področju, težave na področju številskih predstav, računskih operacij, tvorjenju povedi, besedila, razumevanju besedilnih nalog, odgovarjanju s celimi stavki in pdb. Ugotovil sem težave tudi na področju umetnosti. Učenci si niso mogli zapomniti pesmice pri glasbi, jih niso znali zapeti. Imeli so težavo tudi na ritmičnem in melodičnem področju.

V nadaljevanju prikazujem primer učenke, pri kateri so učne težave izstopali na različnih področjih učenja. Prav posebej me je presenetilo, da je ves čas kazala znake disleksije.

Učenka je bila pasivna poslušalka. Delovala je nemotivirano za šolsko delo, pogosto ni poslušala mojih razlag. Igrala se je z barvicami, radirkami ali s kakšnimi majhnimi igračkami, ki jih je prinesla vsak dan v šolo. Pri pouku je bila zelo površna, ni znala računati do 20, imela je slabe številske predstave, ni zmogla zapisovati besede po nareku, pri prepisu je bila zelo površna, izpuščala črke, besede. Zapis besed oziroma povedi je bil zelo nečitljiv in nepravilen. Nekaj časa sem deklico opazoval in jo spodbujal na učnem področju, vendar kljub mojim spodbudam ni bilo uspeha. Najbolj me je opozorilo to, da je bila deklica zelo šibka na socialnem področju, ni se hotela pogovarjati s sošolkami in sošolci. Tudi v komunikaciji z mano ni bilo nič bolje. Deklica je na vsako moje opozorilo odreagirala z jokom.

Kaj sem kot njen razrednik naredil?

Po dvotedenskem premisleku in iskanju rešitev sem naredil načrt, kako pridobiti učenkino zaupanje in kako ji razložiti osnovne elemente učnega procesa oziroma potek dela na šoli, saj je bila v šoli zelo pasivna.

Najprej sem naredil načrt oz. plan v katerem sem zapisal, kako bom začel delati z njo in hkrati z drugimi učenci, da bi lahko vsem skupaj pomagal in za vse pripravil in izvedel čimbolj zanimiv pouk.

V ta namen sem zapisal osem korakov/prilagoditev po katerih katerih sem se ravnal, in sicer:

1. Poiskati moteči dejavnik v šolskem okolju.
2. Dovoliti igro z majhno igračko.
3. Pridobiti učenkino zaupanje.
4. Upoštevati sedežni red.
5. Predstaviti težave staršem in pridobiti njihovo zaupanje.
6. Predstaviti težave svetovalni delavki.
7. Diferencirati učno delo.
8. Pripraviti dejavnosti za nadgradnjo močnega področja.

Začel sem s 1. načelom - poiskati moteči dejavnik v šolskem okolju. Pri pogovoru z učenko in njenimi sošolci ter z nekaterimi starši sem ugotovil, da je bila deklica v 1. in 2. razredu uporniška, da se ni pustila igrati z drugimi sovrstniki, saj ni bila strpna do njih. Ni sprejemala

drugačnosti v njeni bližini. Sama se ni mogla zavedati, da tudi sama ima težave. Izvedel sem, da je pogosto prihajala v nesporazum s sošolkam.

Za ta namen sem z učenci opravil pogovor in sem izpeljal učno uro s pomočjo kartic Andrea Harrn »Razpoloženske kartice II: ključ do razumevanja globokih čustev«. Učenci so ob žrebu posamezne kartice razlagali čustva ter zgodbe kako so se počutili ob določenih trenutkih. Vse zgodbe so bile zanimive. Tudi učenka se je odprla, še posebej me je presenetilo njeno izražanje v slovenščini in njeno razmišljanje. Deklica je zelo dobro znala razložiti pomen kartice in povezati dogajanje oziroma povedati zgodbo glede na pomen kartice.. Bilo je fascinantno. Dogovorili smo se, da vsak mesec izvedemo socialno uro s temi karticami in tako smo nadaljevali.

Vsem učencem sem dovolil, da vsak teden prinesejo majhno igračo (Slika 2) s katero so se med odmori lahko igrali in pri slovenščini tvorili čimveč povedi na temo njihove igrače. Za učenko je bila igrača zelo pomembna, vsak teden je imela novo igračo. Bila je zelo motivirana za delo. Igrača ji je pomagala, da se je bolj skoncentrirala pri delu, pogosto jo je imela v roki.

Slika 2

Igrače



Po tem sem po telefonu poklical njeno mamo in ji razložil celotno zadevo. Izmenjala sva si osebne telefonske številke in s tem sem dobil njihovo zaupanje. Po pogovoru z mamo sem dobil povratno informacijo, da so moje ugotovitve v celoti točne v vezi z izvedeno funkcionalno analizo učenke. Gospa mi je zaupala, da je deklica že od vrtca imela nesporazume z določenimi učenci, s katerimi je sedaj povezana tudi na šoli (v razredu in v podaljšanem bivanju). Deklica je že od vrtca bila vedno kriva za vse. Noben se ni zavzel za njeno čustveno stanje in ji ni poskušal pomagati. Posledično se je deklica zaprla in ni mogla pokazati svoje zmožnosti, saj ni bila slišana. Dogovorila sva se, da bova pogosto izmenjavala informacije po telefonu.

Predlagal in ponudil sem, da bo deklica v bodoče obiskovala dopolnilni pouk in učno pomoč, ki ju bom izvajal jaz. Po opravljenem pogovoru in prilagoditvah, ki sem jih sam uporabljal, sem o zadevi seznanil učiteljski zbor, ravnateljico in svetovalno delavko na šoli. Svetovalna delavka mi je prisluhnila in mi svetovala, da staršem predlagam obravnavo pri strokovnjakih. Dogovorila sva se, da bo tudi sama opravila nekaj učnih ur dela z učenko, da bi potrdila moje analize oz. izvedela še kaj novega. Pred tem sem pa mami in svetovalni delavki predstavil opažanja na učno-vzgojnem, psiho- fizičnem, kognitivnem in socialnem področju. Z učenko sem opravil več pogovorov. Ugotovil sem, da sta njeni močni področji likovna umetnost ter angleščina.

Pri pouku sem poskušal učenki pomagati z različnimi pristopi.

Strategije, ki smo jih uporabljali za vaje pri matematike so bile pri njej prinesli uspešne, tako da je spoznala števila do 100 in začela seštevati in odštevati do 20 in v nadaljevanju do 100. Za učno delo smo uporabljali škatlo Matematična igra Learn2Add, slamice in plastificiran stotični kvadrat ter leseno poštevanko in drugimi pripomočki (Slika 3, 4, 5). Uporabljal sem tudi različne multisenzorne pripomočke. S pomočjo interaktivne table sem prikazoval barvna števila, da bi bilo deklici v pomoč pri prepisu in ločevanju števil.

Slika 3, 4 in 5

Pripomočki za učno delo pri matematiki



Pri slovenščini smo ji najprej pomagali tako, da smo se ponovno učili pisano abecedo. Učenka ni imela utrjeno tiskano abecedo. Pri učnem delu na daljavo so spoznavali malo tiskano in pisano abecedo. Ker deklica v krogu družine ni mogla utrditi male tiskane in pisane abecede, sem jim najprej na tablo prikazal zapis posamezne črke, potem pa še v zvezek. Naročila sva tudi zvezek za opismenjevanje, ki ji je bil v pomoč, da je črke zapisovala z obrisovanjem. Potem smo vadili zapis vsake črke in celotne abecede. Zapisovali smo besede ob slikah in tudi po nareku. Za ta namen smo uporabljali slikovno škatlo Montessori. Pomagal sem ji z barvno predstavo na interaktivni tabli. Za ta namen sem si na računalnik in interaktivni zaslon naložil Microsoft Whiteboard tablo, ki omogoča tudi barvno ozadje.

Pri zapisu je izpuščala črke, zamešala več črk abecede, obračala številke 6, 9, 3, 7 idr., pri zapisu povedi je bila zelo šibka. Ustno je ob pomoči različnih motivacijskih kartic ali igrač tvorila bogate in smiselne povedi (ki sem jih upošteval pri ustnem ocenjevanju znanja). Odgovori so bili na začetku zelo šibki. S pomočjo škatle ABC igralnice smo usvajali in utrjevali vrstni tvorjenja povedi. Pri branju je bila zelo počasna, besede je črkovala, jih sama dopolnjevala z izmišljenimi glasovi in pdb. Ustno tvorjenje povedi in zgodbe je obogatila z opozarjanjem, to pomeni, da preden je odgovorila na vprašanje, sem jo jaz opomnil, da se mora potruditi in povedati »bogat« odgovor. Učenka se je večkrat nasmehnila, kar je bilo nenavadno. Postala je pozitivno naravnana. Začeli smo delati v skupinah, kjer smo izdelovali različne plakate.

Povezava s sošolci in sošolkami je potekala preko družabnih iger. Za učence sem kupil igre štiri v vrsto šah, letni časi, domino, mikado, lesene besede v angleščini in sestavljanje ladjice. Vsak dan smo nekaj časa namenili igram v razredu z namenom, da bi se lahko družili in izmenjali mnenja. Med igro sem učence opazoval in usmerjal. Pri šolskem delu smo izdelovali plakate.

Delali smo tudi po petih korakih formativnega spremljanja. Uporabljali smo didaktične igrače (lesene in plastične igrače povezane s kmetijo in tržnico), tablične računalnike, knjige in plastificirane slike.

Pri učnem delu z učenko so mi pomagali tudi knjige, ki jih imam v domači knjižnici in sicer: Učim se učiti (Dušica Kunaver, 2017), Zrno do zrna pogača (Jadranka Zupan in Daša Pelikan

– Prek, 1998), Priročnik s tedenskimi razporedi za pouk v 1. razredu osnovne šole (Breda Korenjak, 1994) in Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole (Matjaž Duh in Tomaž Vrlič, 2003).

Za lažje učenje pri vseh predmetih smo izdelovali miselne vzorce (Slika 7, 8 in 9). Za spoznavanje geometrijskih teles in likov smo uporabljali konstruktor slamic.

Slika 6

Konstruktor slamic



Slika 7

Miselni vzorec na A4 list



Slika 8 in 9

Miselni vzorec na tabli



Ugotovil sem tudi, da sta likovna umetnost in angleščina njena močna področja. Zato smo se učili likovne tehnike s posnemanjem (Slika 10 in 11) in pdb. Znanje pri angleščini je nadgrajevala z leseno didaktično igro z angleškimi besedami in sličicam. V nadaljevanju prikazujem njen izdelek ob posnemanju mojega dela.

Slika 10 in 11

Slikanje s posnemanjem



4. Zaključek

Zelo pomembno je bilo, da je bil vsak korak od predvidenih petih korakov obravnavan na način, kot ga je potrebno izpeljati, da se lahko učencu pomaga čimbolj učinkovito.

Ključno je bilo, da je učitelj sodeloval oz. sam sestavil tim, kateri je učenki začel dovolj zgodaj in učinkovito pomagati.

Sklepamo, da je učenje oz. poučevanje z didaktičnimi pripomočki podkrepilo učenkino motivacijo za lažje sprejemanje šolskega dela in šolskega prostora, krepitev socialnih veščin in socialno vključenost pa je deklica pridobila v družbi s sovrstnikov.

Sprotno obveščanje staršev o učenkinem napredku in svetovanju za delo doma je pomagalo pridobiti njihovo zaupanje, tako da smo imeli tudi povratno informacijo iz domačega okolja. Prilagoditev in obveščanje o ocenjevanjih znanj je učenki pomagalo, da se je počutila še bolj uspešno.

Menimo, da sta načrtno delo in obravnava po vseh korakih učenki uspela pomagati in premagati veliko učnih primanjkljajev in težav na socialnem področju.

Da bi takšno stanje obdržali, se moramo ravnati po odločbi s strani strokovnjakov, kjer so našteje tudi prilagoditve, ki jih moramo upoštevati, in na takšen način oblikovati in pripraviti ter diferencirati pouk.

5. Literatura

- Kavkler M. (2008). *Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije. V Košak Babuder, M. in Velikonja M. (2011). *Učenci z učnimi težavami : pomoč in podpora*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L. (2008). *UČNE težave v osnovni šoli : koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. in Velikonja M. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Meijer, C. (ur.), Soriano, V. (ur.) in Watkins A. (ur.) (2003). *Special needs education in Europe. Thematic publication*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs in Education.

Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C. M. idr. (2000). *Applying positive behavior support and functional behavior assessment in schools*. Journal of Positive Behavior Interventions, 2(3), 131-143.

Smith, I. (2007). *Assessment & Learning. Teacher's Pocketbooks*. Alresford: Laurel House.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Igorcho Angelov je dipl. profesor razrednega pouka. Pedagoško fakulteto je končal na oddelku za razredni pouk pri Univerzi Ciril in Metodi Skopje, Pedagoška fakulteta Goce Delčev v Štipu. Magisterij znanosti je končal na Univerzi v Ljubljani Ekonomski fakulteti. Dve leti nazaj je na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti, končal tudi izpopolnjevanja za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in čustveno vedenjskih težav. Trenutno študira na doktorskem študiju za zgodnje učenje na Univerzi na Primorskem Pedagoška fakulteta. Zaposlen je kot ravnatelj na OŠ Hinka Smrekarja v Ljubljani in učitelj naravoslovja v 6. razredu. Glede na to, da prihaja iz Republike Severne Makedonije, je najprej začel raziskovati na področju poučevanja učencev priseljencev in uporabe didaktičnih pripomočkov, ki učencem pomagajo pri učnem delu saj kot pravi, da najbolj razume s kakšnimi težavami se soočajo. Kasneje je svoje raziskovalno delo usmeril na področju medpredmetnega povezovanja. Učne vsebine vseh predmetov medpredmetno povezuje z različnimi projekti. Del njegove raziskovalne poti zavzame tudi bralno-zapisovalno področje. V zadnjem času raziskuje na področju dela IKT in formativnem spremljanju ter na področju izboljšav učečih se skupnosti.

Razvoj profesionalne identitete učitelja preko projekta Munera 3

Development of the Teacher's Professional Identity through Munera 3 Project

Ajda Kamenik

*Strokovni izobraževalni center Ljubljana
ajda.kamenik@siclj.si*

Povzetek

Učinkovit in kakovosten izobraževalni sistem, katerega namen je priprava posameznika na uspešno delo, kakovostno življenje in sodelovanje v družbi, je osnovni pogoj za konkurenčno gospodarstvo in družbeno blaginjo. Znotraj tovrstne paradigme učitelj igra izredno pomembno vlogo. Poleg dela z učenci, ki je ena njegovih temeljnih nalog, mora učitelj skrbeti tudi za nenehno poglobljanje svojega znanja, poglobljanje kakovosti dela in slediti potrebam trga dela. Kje pa učitelj lahko izpopolnjuje svoje kompetence in nadgrajuje svoja znanja, da lahko sledi nenehni spremembi gospodarskega sveta? Stalni profesionalni razvoj je za učitelje nujen, saj so le tako lahko kos spremembam in le tako lahko analizirajo in obnovijo lastno znanje, sposobnosti in vizijo dobrega poučevanja. V članku govorimo o projektu Munera3, ki je namenjen nadaljnjemu poklicnemu izobraževanju in usposabljanju zaposlenih v gospodarskih podjetjih, katerim učitelji iz formalnega izobraževanja podajajo usposabljanja in znanja. Učinek izobraževanja je bil obojestranski, saj so učitelji ne le podajali svoje znanje poslušalcem v podjetjih, temveč tudi poskrbeli za svojo profesionalno identiteto z uvidom v potrebe znanja na trgu delovne sile, s katerim so marsikateri učitelji nadgradili lastne kurikule v formalnem izobraževanju in delili znanje na podlagi izkušenj - znanje, ki ga bodo učeči se potrebovali na delovnih mestih.

Ključne besede: Munera 3, poklicna identiteta, profesionalna identiteta, profesionalna rast, vseživljenjsko učenje.

Abstract

An efficient educational system of the highest quality that can prepare individuals for successful careers, high quality of life and societal participation, is a basic requirement for economic competitiveness and societal well-being. Teachers have an extremely important role inside this paradigm. In addition to working with students, which is the basis of their work, they need to make sure they continue to evolve their knowledge, deepen the quality of their work, and follow the needs of the market. But where can teachers improve their competences and build on their expertise in order to follow the constantly changing trends in the world of economy? Constant professional development is a must for teachers, as it is the only way to equip themselves to handle the changes and analyse and refresh their own knowledge, skills and vision of good teaching. In this article, we write about the project Munera 3, which is intended for continuous professional development and vocational training inside private enterprises, where teacher from the field of formal education transfer their training and expertise. The effect of the trainging was two-sided, as the teachers did not only share their knowledge with employees, but also improved their professional identity by understanding the needs of knowledge demands in the labor market, which allowed many a teacher to upgrade their own curriculums inside the formal education system, and also share their knowlege based on own experience – knowledge that the the participants will need in their jobs.

Keywords: life-long learning, Munera 3, professional growth, professional identity, vocational identity.

1. Uvod

Najpomembnejša razsežnost učiteljeve poklicne poti je njegov profesionalni razvoj, ki se povezuje z izkušnjami, zmožnostmi in s stališči posameznika. Prav tako velik pomen ima tudi institucija, ki spodbuja in nadzira uresničevanje razvoja in učenje strokovnih delavcev in s tem seveda tudi nadaljnji razvoj šole. Stalni profesionalni razvoj je za učitelje nujen, saj so le tako lahko kos spremembam in le tako lahko analizirajo in obnovijo lastno znanje, sposobnosti in vizijo dobrega poučevanja. Načrtovanje in podpora vseživljenjskemu razvoju je odgovornost vsakega posameznega učitelja in šole kot celote (Day, 1999, str. 2). V obdobju 2018 – 2022 so učitelji v okviru projekta Munera3 izvajali programe nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja za zaposlene, in sicer kot dodatna usposabljanja, kvalifikacije ali prekvalifikacije, ki morajo slediti potrebam na trgu dela in na posameznih delovnih mestih. Projekt Munera 3 je nudil zaposlenim številne možnosti vključevanja v programe nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja s ciljem izboljšanja njihovih kompetenc zaradi potreb na trgu dela, večje zaposljivosti in mobilnosti med področji dela ter osebnega razvoja in delovanja v sodobni družbi. S projektom Munera 3 se je odigrala dvojna vloga, in sicer učitelji so delovno silo izobraževali in usposabljali, hkrati pa so imeli tudi vpogled na aktualne potrebe trga dela in so tako lahko posledično tudi ustrezno posodobili oziroma aktualizirali module predmeta, ki ga poučujejo ter s tem poskrbeli za svojo profesionalno rast.

1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskovalni problem je bil opredeljen na podlagi vprašanja, kako bodo šole lahko kos resnim družbenim in tehnološkim spremembam. Po mnenju Daya (1999) je eden najpomembnejših premikov v praksi spreminjanje razumevanja in uresničevanja profesionalnega razvoja in z njim povezano izboljšanje šolskega dela. Profesionalni razvoj organizacije se lahko uresničuje le ob profesionalnem razvoju zaposlenih. V raziskavi izhajamo iz dveh tez, in sicer da je vodenje izobraževanj izven učiteljeve primarne institucije pomemben dejavnik pri izgradnji učiteljeve profesionalne identitete in da sodelovanja s podjetji iz gospodarskega sektorja in tamkajšnja predavanja omogočajo učitelju nadgradnjo kurikulumov v formalnem izobraževanju.

2. Profesionalna identiteta učitelja

Profesionalna identiteta je družbeno konstruiran koncept (Wong in Pearson, 2007). Oblikuje se v procesu poklicne socializacije, v kateri se posameznik usposobi za opravljanje poklicnega in strokovnega dela. Ta proces poteka v interakciji med institucijo in posameznikom ter slednjemu omogoča pridobitev in razvoj tistih lastnosti, ki jih potrebuje za opravljanje določenega dela (Muršak, 1991).

2.1 Vseživljenjsko učenje

Profesionalni razvoj učiteljev je vseživljenjski proces, ki se začne s končanim šolanjem in nadaljuje skozi celotno poklicno pot, v okviru nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj, samoizobraževanj in pridobivanja določenih kompetenc, tako formalnih kot tudi neformalnih. Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj. Izobraževanje je proces, ki je normiran, strukturiran, predmetno usmerjen in organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira

in nadzoruje praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe (Jelenc, 2007, str. 34). Učenje pa je koncept, pri katerem je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno namenskega tako, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jelenc, 2007, str. 34) in temelji na njegovih potrebah ter lastni dejavnosti. Tako lahko rečemo, da je vseživljenjsko učenje eden ključnih dejavnikov profesionalnega, osebnega in družbenega razvoja posameznikov v na znanju temelječi družbi.

2.2 Profesionalni razvoj učitelja

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev sta pomembna dva dejavnika, in sicer razvoj in spodbuda institucije in učitelj kot posameznik, ki si prizadeva k individualni rasti. Strokovnjaki izhajajo iz podpostavke, da sta profesionalni razvoj učiteljev in razvoj šole soodvisna in medsebojno nedeljivo povezana procesa, ki temeljita na skupnem učenju (Verbiest, 2004, str. 33), zato je izhodišče zanj usklajevanje potreb posameznikov in šole.

Pri profesionalnem razvoju ne gre le za kopičenje znanj in izkušenj, ampak tudi za dozorevanje znotraj osebnostnega spreminjanja. Načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja je odvisno od osebnih ambicij in potreb v organizaciji. Tako za organizacijo kot za učitelja je koristno, da med seboj sodelujeta. Učitelj se mora zavedati pomembnosti profesionalnega razvoja za kvaliteto svojega življenja in poklicne poti, zato skrbi zanj ne more v celoti prenesti na organizacijo. Prav tako pa se mora organizacija zavedati pomembnosti profesionalnega razvoja učitelja, zato ne more povsem prepustiti vse subjektivne odločitve posamezniku. Z možnostjo sodelovanja šole in učitelja v projektu Munera 3 je bil cilj na obeh straneh, tako na strani učitelja, ki ni le nadaljeval po svojih kurikulih, ampak poskrbel za svoje strokovno predavanje in se prilagodil zahtevam poslušateljev, in na strani institucije, ki je dala možnost in hkrati spodbudila učitelja za razvoj profesionalne poti.

Eden izmed pogojev učiteljevega profesionalnega razvoja je njegovo raziskovanje in razvijanje lastne profesionalne identitete. Kosnik in Beck (v Domovič, 2011) navajata tri razloge za razvijanje profesionalne identitete:

- Kot prvi razlog sta izpostavila dejstvo, da učitelji včasih svojo vlogo razumejo preveč ozko. To pomeni, da se mora vsak učitelj zavedati kompleksnosti svojega dela - razumevanje kompleksnih konceptov, prilagajanje pouka, se prilagajati učenčevim potrebam, znati diferencirati skupine ipd. Če učitelji razvijejo takšno podobo o svoji profesionalni vlogi, bodo učinkovitejši in bolj motivirani za opravljanje svojega poklica.
- Drugi razlog je povezan z oblikovanjem preišljenega odnosa med profesionalnim in zasebnim življenjem. Učitelji se morajo odločiti, kolikšen del zasebnega življenja bodo vključili v profesionalno delovanje in na kak način. Pojem »biti profesionalen« se pogosto razume kot ločenost profesionalnega ravnanja od osebne motivacije, vendar ima njuna povezanost lahko prednosti za učence/poslušatelje in učitelje. Za učitelja lahko povezanost zasebnega in profesionalnega pomeni hitrejše in lažje doseganje pomembnih življenjskih ciljev v delovnem okolju.
- Tretji razlog je načrtovanje lastne profesionalne kariere. Učitelj naj bi ob analizi trenutne situacije lahko predvideval tudi svoje prihodnje profesionalne potrebe (Pečar, 2018).

3. Empirični del

3.1 Metodologija

Raziskava temelji na kvalitativni in kvantitativni metodologiji ter komparativni študiji primera znotraj omenjene dejavnosti. Raziskava vključuje analizo kurikulumov, tehnike opazovanja in tehniko anketnega vprašanja. V raziskavi izhajamo iz dveh tez, in sicer da je vodenje izobraževanj izven učiteljeve primarne institucije pomemben dejavnik pri izgradnji učiteljeve profesionalne identitete in da sodelovanja s podjetji iz gospodarskega sektorja in tamkajšnja predavanja omogočajo učitelju nadgradnjo kurikulumov v formalnem izobraževanju. V raziskavi je uporabljen lastni anketni vprašalnik. Vprašalnik je bil sestavljen iz trditev znotraj petstopenjske Likertove lestvice in odprtih vprašanj. Anketirani so bili le učitelji, ki so poučevali tako v podjetjih kot tudi v šoli. Z omenjenim inštrumentom je bila želja proučiti stališča učiteljev glede pomembnosti sodelovanja in poučevanja zaposlenih v gospodarskem sektorju. Prav tako so bili pregledani kurikuli učiteljev in s komparativno študijo ter poglobljenimi intervjuji določeni vzroki za spremembe.

3.2 Vzorec

Raziskava je bila opravljena za potrebe prispevka. K izpolnitvi vprašalnika so bili povabljeni posamezniki, ki so učitelji na šolah in hkrati sodelujejo tudi v projektu Munera 3. Anketni vprašalnik je bil učiteljem poslan preko spletnega mesta IKA. Raziskava je potekala junija 2022.

Pri metodi intervjuja je bil uporabljen namenski vzorec, saj za namene raziskave potrebujemo posameznike, ki bodo o problemu dali največ podatkov.

Za analizo kurikulumov – pregledano in primerjano je bilo 9 kurikulumov srednješolskih učiteljev. Smiselno je namreč uporabiti že zbrane podatke, saj ti podatki osvetlijo ali dopolnijo primarne podatke in ker lahko potrdijo ali spremenijo rezultate primarnih podatkov (Tratnik, 2002).

3.3 Analiza podatkov

V raziskavi so sodelovali učitelji z različno stopnjo izobrazbe in z različnimi strokovnimi nazivi.

Preglednica 1

Stopnja izobrazbe učiteljev

Stopnja izobrazbe	f %
Višja	25,2
Visoka strokovna	10,0
Visoka univerzitetna	62,8
Specializacija/magisterij/doktorat	2,0
SKUPAJ	100

V preglednici 1 je prikazano, da ima dve tretjini učiteljev (64 %) visoko univerzitetno izobrazbo in malo manj kot tretjina (35,2%) višjo izobrazbo. V skupino z višjo izobrazbo sodijo učitelji strokovnih predmetov, mednje spadajo tudi učitelji, ki so končali študij po višješolskih programih, ki so se izvajali do konca osemdesetih prejšnjega stoletja.

Preglednica 2

Strokovni naziv učiteljev

STROKOVNI NAZIV	f %
brez naziva	10,4
mentor	34,1
svetovalec	48,9
svetnik	6,6
SKUPAJ	100

V preglednici 2 izpostavljamo, da ima skoraj polovica učiteljev naziv svetovalec (48,9 %).

Anketiranci so odgovarjali na petstopenjski lestvici, in sicer od Ni pomembno do Je zelo pomembno. Ta vprašanja so bila: kako pomembno je za Vas prilagajanje učnih oblik in metod, kako pomembno je za Vas prilagajanje pouka potrebam trga, kako pomembno je za Vas sodelovanje v projektih, kot je Munera 3, kako pomembno je za Vas, da ima učitelj možnost vpogled na znanje zaposlenih v določenih sektorjih, kako pomembno je za Vas pridobivanje novih izkušenj, kako pomemben je za Vas razvoj profesionalne identitete kot učitelj, kako pomembna je za Vas povratna informacija poučevanja, kako pomembno je za vas ločevanje osebnega življenja s profesionalnim.

3.4 Rezultati in interpretacija

V prvi hipotezi trdimo, da so izobraževanja izven učiteljeve primarne institucije pomemben dejavnik pri izgradnji učiteljeve profesionalne identitete.

Znotraj svojega profesionalnega razvoja se učitelj spreminja, izpopolnjuje na strokovnem področju, dopolnjuje svoje pedagoške kompetence in ravnanja ter se spreminja tudi kot oseba. Za poklicno kompetentnost je potrebno široko razumevanje učiteljevega delovanja v delovni situaciji, ki poleg znanja zajema tudi veščine in spretnosti. Anketiranci so v veliki meri (82 %) potrdili, da je bilo sodelovanje v projektu, kjer so poučevali zaposlene, imeli možnost vpogleda v trenutno strokovno znanje delavcev in prav tako v potrebe po določenih znanjih na trgu delovne sile. Učitelji so potrdili, da so posledično aktualizirali vaje pri strokovnih predmetih, glede na zahteve delovnega mesta. Za izgradnjo učiteljeve profesionalne identitete je nujno stalno prilagajanje novonastalim konceptom in pripravljenost za spreminjanje, kar pomeni, da moramo tudi svoje kompetence stalno bogatiti z reflektiranjem novih izkušenj. Učitelji so v 57 % navedli, da razmišljajo, samoreflektirajo po vsakem predavanju, kje bi lahko kaj izboljšali ali kaj bi lahko spremenili. Učitelji so prav tako potrdili, da se zavedajo vseživljenjskega učenja in dajejo vseživljenjskemu učenju velik pomen. Njihov motiv, da se še vedno »učijo« je bil v

največji meri zaradi povečanja svoje uspešnosti pri delu (65 %). Ostali motivi so zaradi osebnega zadovoljstva (20 %), stopnje napredovanja v nazive (9 %) in različni drugi motivi (9 %). Anketiranci so v 80 % odgovorili, da svoje osebne motivacije ne ločujejo s profesionalno identiteto, kar sta že Kosnik in Beck (Domovič, 2011) navedla kot eno izmed poti do rasti profesionalne identitete. Učitelji se zavedajo pomena samovrednotenja, kar je ena izmed pglavitnih dodanih vrednosti profesionalnega razvoja. Se pravi, da lahko hipotezo v celoti potrdim, kajti učitelji se zavedajo, da je za profesionalno rast, ki je proces vseživljenjskega učenja, pomembno izpopolnjevanje na strokovnem področju, dopolnjevanje svojih pedagoških kompetenc in da se mora učitelj tudi spreminjati kot oseba. Se pravi, da je za izgradnjo učiteljeve profesionalne identitete nujno stalno prilagajanje novonastalim konceptom in pripravljenost za spreminjanje, kar pomeni, da moramo tudi svoje kompetence stalno bogatiti z reflektiranjem novih izkušenj. Vodenje izobraževanj izven učiteljeve primarne institucije je pomemben dejavnik pri izgradnji učiteljeve profesionalne identitete. Vsi učitelji so potrdili, da so bila izobraževanja v podjetjih odličn vpogled na trenutno stanje na delovnem trgu in možnost dopolnjevanja svojih pedagoških kompetenc.

V drugi hipotezi trdimo, da sodelovanja s podjetji iz gospodarskega sektorja in tamkajšnja predavanja omogočajo učitelju nadgradnjo kurikulumov v formalnem izobraževanju.

Analiza ankete je pokazala, da je večina učiteljev (55 %) prilagajala programe v podjetjih glede na potrebe in predznanje skupin, ki so jih poučevali, ker le tako lahko učitelj zagotavlja optimalen napredek poslušateljev. Tako so nekateri učitelji morali skupine tudi diferencirati glede na predznanje, kar je bila za marsikaterega učitelja nov izziv in s tem tudi dodana vrednost profesionalne identitete. Analiza je prav tako pokazala, da so predavatelji strokovnih predmetov (digitalna znanja, kot so Excel, baze podatkov, CNC obdelave, inteligentne instalacije ...) v večini nadgradili kurikule svojih predmetov v formalnem izobraževanju – aktualizirali so vaje, nekateri spremenili vrstni red modulov snovi ali dodali v kurikule novosti na trgu. Kurikulov niso spreminjali učitelji tujih jezikov in učitelji, ki so poučevali module v povezavi s kuhanjem.

Odperta vprašanja smo vsebinsko analizirali in vključili v potrditev hipoteze: »Pri predavanjih v podjetju sem imela možnost videti trenutne potrebe znanja pri logistiki na določenih delovnih mestih. Pri svojem predmetu sem posodobila vaje na podlagi vprašanj udeležencev in na podlagi optimiziranja njihovega dela,“ „Hvaležen sem za možnost poučevanja že zaposlenih. Njihovi primanjkljaji v znanju pomenijo nujno nadgradnjo mojega kurikula, kjer izobražujem isti poklic,“ „Pri pouku angleščine nisem ničesar spreminjala. Ni bilo potrebe,“ „Po vsakem končanem predavanju sem razmišljala, kje imam možnost izboljšati sebe kot predavateljico in učiteljico v šoli. Največ mi je pomenila končna evalvacija z vprašalnikom,“ „Spremenil sem vaje pri pouku glede na potrebe trga“.

Na podlagi rezultatov in analize odprtih vprašanj, tako drugo hipotezo, da predavanja omogočajo učitelju nadgradnjo kurikulumov v formalnem izobraževanju, potrjujemo.

4. Zaključek

V gospodarskem svetu so spremembe vedno bolj intenzivne, kot so na primer nove tehnologije, spremembe zakonodaje, spremembe na področju stroke na splošno, zato lahko rečemo, da je tudi izobraževalno okolje posledično zaznamovano s protislovji in negotovostjo (Vodopivec, 2015). Seveda je učeča se organizacija osredotočena na kontinuirano izboljševanje procesov, proizvodov in storitev, kjer sistematično pospešuje učenje zaposlenih in se nenehno spreminja zato, da bi dosegla svoje strateške cilje ter tako ohranila svojo konkurenčnost. A vseeno je največ odvisno od učitelja samega in njegovega zavedanja pomembnosti rasti, da

preide iz poklicne identitete v profesionalno. »Značilnosti učeče se šole je nenehen razvoj šole in posameznih učiteljev – torej njihov profesionalni razvoj« (Kalin, 2004, str. 25). Učitelj kot posameznik prevzame odgovornost za svoje učenje in osebni razvoj in ne le da razvija svojo poklicno pot, temveč poskrbi tudi za svojo profesionalno identiteto. Ta posameznikov proces ni izoliran, ampak gre za vseživljenjski proces z izkustvenim učenjem. Ob postopnem oblikovanju učiteljeve lastne poklicne kompetentnosti in s tem oblikovanju profesionalne identitete je nujen proces samovrednotenja. Učitelji so s sodelovanjem v projektu Munera 3 s predavanji zaposlenim v gospodarskem sektorju dosegli profesionalno rast in s tem zavedanje potrebe po refleksiji lastnega dela, potrebi po sledenju aktualnosti trenutnega trga dela in potrebi po oblikovanju profesionalne identitete. Prispevek končujemo s citatom, da izkušnja sama po sebi ne pomeni ničesar, dokler ne začnemo razmišljati o njej (R. W. Emerson).

5. Literatura

- Day, Christopher in Qing Gu. (2010). *The New Lives of Teachers*. London in New York: Routledge.
- Day, Christopher. (1999). *Development Teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Farmer.
- Domović, V. (2011). *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja*. V V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentorji* (str. 11–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Jelenc, Z. (2007). *Osnutek za razpravo, Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*, Javni zavod pedagoški inštitut, Ljubljana. Strategija Univerze v Ljubljani 2006–2009. UL, november 2006.
- Kalin, J. (2004). *Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3: 25–36.
- Muršak, J. (1991). *Problemi poklicne socializacije*. *Sodobna pedagogika*, 42(7/8), 389–398.
- Pečar, M. (2018). *Izkušnje in stališča učiteljev o prilagajanju pouka predznanju in interesom učencev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ralph Waldo Emerson Quotes. (10. oktober 2022). Pridobljeno iz AZ QUOTES:
https://www.azquotes.com/author/4490-Ralph_Waldo_Emerson
- Tratnik, Monika. (2002). *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Verbiest, Eric. (2004). *Skupnost učečih se strokovnjakov*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2 (2): 31–41.
- Vodopivec, B. (2015). *Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih šolah*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Wong, Y. in Pearson, V. (2007). *Mission Possible; Building Social Work Professional Identity through Fieldwork Placements in China*. *Social Work Education*, 26(3), 292–310. doi:10.1080/02615470601049883

Kratka predstavitev avtorja

Ajda Kamenik, univerzitetna diplomirana sociologinja, smer družboslovna informatika. Je srednješolska profesorica in mentorica različnih nacionalnih in mednarodnih projektov. Je profesorica, ki svoje delo opravlja s srcem. Dijake spodbuja, da postanejo empatični, kritični in ustvarjalni ljudje.

Razvijanje učiteljevih kompetenc pri vodenju razreda

Developing the Teacher's Competences in Classroom Management

Suzana Kumelj Bračič

*Šolski center Novo mesto
suzana.kumeljbračič@sc-nm.si*

Povzetek

V teoretičnem delu smo na podlagi literature različnih avtorjev opredelili kompetence pri učiteljevem vodenju dijakov. Zanimalo nas je, katere kompetence učitelji uporabljajo in potrebujejo pri svojem pedagoškem vodenju dijakov. V empiričnem delu smo med učitelji Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole Novo mesto izvedli raziskavo. Namen raziskave je bil ugotavljanje in poznavanja kompetenc in uporabe le-teh pri svojem delu.

Ključne besede: dijak, kompetence, učitelj, vodenje dijaka.

Abstract

In the theoretical part, on the basis of the literature of various authors, we defined competencies in the teacher's management of students. We were interested in which competencies teachers use and need in their pedagogical management of students. In the empirical work, we conducted a survey among the teachers of the Novo mesto Secondary School of Construction, Woodworking and Pedagogy. The purpose of the research was to determine and know the competencies and use them in one's work.

Keywords: competencies, pedagogical leadership, student, teacher.

1. Uvod

1.1 Opredelitev pojma kompetence

Pomembne kompetence pri vodenju razreda so učiteljevo ukrepanje v razredu, socializacija dijakov in medosebni odnosi med učiteljem in dijaki. »Vodenje razreda pomeni precej kompleksnejšo dejavnost kot le ukrepanje ob nespodobnem vedenju učencev. Vodenje razreda se tesno nanaša na strategije, s katerimi učitelj vzpostavlja pozitivno, produktivno, inkluzivno, podporno, skrbno in harmonično okolje. Takšno okolje preprečuje motnje v učnem procesu, spodbuja učenje in učne dosežke učencev« (Pšunder, 2011, str. 19)

Kompetence so po Tamšetovi (2016) razdeljene na specifične in splošne. K splošnim kompetencam uvrščamo komunikacijo, timsko delo ter izkušnje pri pridobivanju znanja. Specifične kompetence so združene na posamezne šolske predmete s področja naravoslovja in družboslovja. Strokoven in sodoben učitelj zna vse to med seboj povezovati, razvijati svojo profesionalnost ter zna uspešno sprejemati dane vloge. Učitelj naj bi se s pomočjo nabora različnih kompetenc ustrezno odzval na spremenjene zahteve svojega delovanja v družbi znanja.

Predlog seznama, ki se je oblikoval na temelju tujih in domačih raziskav, glede kompetenc »kvalitetnega učitelja« zajema pet med seboj povezanih področij. Torej so kompetence dobrega učitelja naslednje: komunikacija in razmerja, uspešno poučevanje, skupnost in vodenje, sodelovanje z operativnim in s sociološkim okoljem ter profesionalni razvoj. Za učitelja je zagotovo najobsežnejše in najzahtevnejše področje, kjer so zajete naloge organizacijskega načrtovanja ter izvajanje in vrednotenje učnega procesa (Tamše, 2016). Učitelj mora znati uspešno voditi razred (Marentič Požarnik, 2012). Omejili se bomo le na prvi sklop kompetenc, ki jih navaja Marentič Požarnikova, saj gre za kompetence, ki zahtevajo kompleksnejše znanje, ki ga morajo učitelji velikokrat šele na novo pridobivati, obenem pa gre za znanja, izkušnje in spretnosti, ki bi jih naj imeli še posebej tisti, ki delajo z mladimi. Po Marentič Požarnikovi (2012) so te kompetence naslednje:

- kakovostno se sporazumeva z dijaki, oblikuje pozitivno razredno klimo;
- z dijaki nadgrajuje socialne veščine ter izvaja svetovalno komunikacijo;
- sooblikuje varno in spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem dijaki občutijo sprejetost, spodbuja se samostojnost in odgovornost;
- poda jasna pravila glede discipline in vedenje v razredu;
- vključuje ustrezne strategije ob neprimernem vedenju dijakov;
- izraža pozitiven odnos do dijakov z razumevanjem in s spoštovanjem njihovega socialnega in kulturnega izvora.

1.2 Razvijanje kompetenc pri pedagoškem delu učitelja

Učiteljevo delo se mora v pedagoškem procesu odražati nenehno skozi učinkovitost učiteljevega dela, njegovo profesionalnost kakor tudi skozi osebne kvalitete, ki so sestavni del kompetenc učitelja. Pedagoške naloge, ki so sestavni del kompetenc, so: znanja, spretnosti, komuniciranje, metodika, usmerjanje razreda in profesionalnost učitelja (Tamše, 2016). Bistvo kompetenc in pedagoškega dela je, kako zna učitelj prenesti teorijo v prakso. Poudarja, da kvalitetnega učitelja pri njegovem delu odlikuje ne le teoretično in strokovno znanje, temveč predvsem empatija, strokovnost in profesionalnost. Učitelj, ki je uspešen in zadovoljen, ima tudi znanja in usposobljenosti, ki so povezane z delom v razredu, s samo šolo ter profesionalizmom ter ga ne predstavljajo le kompetence, ki so neposredno obojestranske do nekega področja. Ključni dejavnik učiteljeve uspešnosti je ustrezno in kakovostno usposabljanje za soočanje z izzivi moderne družbe znanja.

Ugotovitev, da je temeljna naloga učiteljevega učnega vodenja pomagati učencem pri samostojnem učenju, najdemo zapisano tudi v virih s področja didaktike. Vse bolj se poudarja, da je smisel poučevanja pomagati in spodbujati učence pri njihovem čim bolj samostojnem in ustvarjalnem učenju (Redin, 2020). To pa nikakor ne more pomeniti, da je učiteljeva »poučevalna« vloga zamenljiva, ali celo to, da učitelja v organizaciji učenja sploh ne bi potrebovali. Zato menimo, da teorije pouka sodobnih spoznanj o uspešnem učenju ne ignorirajo, še več, zavedajo se, da bo teorije poučevanja spodnesla stvarnost, če bodo v nasprotju z ugotovitvami teorij učenja. Seveda lahko velja tudi obratno, da tudi teorije učenja pri proučevanju in raziskovanju zakonitosti duševnega razvoja pri učečem ne bi smele ignorirati dejstva, da šola in učitelj z oblikami, metodami in drugimi postopki ter organizacijo poučevanja odločilno usmerjata in pospešujeta učenčev psihofizični razvoj. Učitelji bi morali vedeti, da so

tudi vzgojitelji (Schwab, 2020). S svojim odnosom do predmeta, ki ga učijo, do učencev in do ljudi nasploh učence tudi vzgajajo. Otroci so kot "gobice", ki vase vsrkavajo vplive iz okolja, in si na nezavedni ravni ustvarjajo podobo sveta in sebe v njem. Ker je učitelj odrasla in odgovorna oseba, ne bi smel pozabiti, da s poučevanjem tudi vzgaja, in bi temu moral posvetiti nekaj svoje pozornosti. Vprašati bi se moral, kakšen zgled daje otrokom s svojim obnašanjem (Mohorko, 2013).

Res je, da nekateri otroci živijo v razmerah, ki slabo vplivajo na njihov značaj, vendar je razred še vedno polje njihovega vpliva, kjer lahko ustvarijo drugačno vzdušje. Takšno, ki bo v otrocih prebujalo samospoštovanje, samozaupanje in občutek lastne vrednosti. Šolski sistem verjetno res ni dober, toda z otroki delajo učitelji in ne sistem (Pungeršek, 2015). Mogoče se sistem še lep čas ne bo spremenil, toda učitelji bodo do upokojitve še delali z otroki. Kakorkoli obrnemo stvari, še vedno bo pred nami izziv, kako znotraj sistema najti prostor za svojo človečnost, ljubezen in ustvarjalnost ter izpolniti poslanstvo, ki ga prinaša poklic učitelja. Če bi delovali v dobrem sistemu in če bi učenci živeli v prijaznejših domačih razmerah, bi nam bilo nedvomno mnogo lažje, toda pred seboj bi še vedno imeli enak izziv: kako postati dober učitelj. Učenci v šoli vstopajo v kompleksen splet medosebnih odnosov: med učiteljem in učenci, med učenci samimi, med učitelji, vodstvom šole, starši in drugimi ljudmi v neposrednem družbenem okolju. Z gotovostjo lahko rečemo, da so sproščeni, urejeni odnosi predpogoj za uspešno učenje in s tem dobro učno uspešnost. To ugotavlja tudi Marentič Požarnik (2012), ko pravi, da kakovostna socialna interakcija spodbuja višje miselne procese sklepanja, primerjanja in vrednotenja. Šolska klima vključuje širši spekter odnosov med učitelji, učenci, vodstvom šole in drugimi zaposlenimi (Krulc, 2017). Tesno je povezana z obstoječo šolsko kulturo, s sistemom vrednot in stališč. Vsak razred, ki je v osnovi formalna skupina, v katero so učenci dodeljeni, ima tudi za učenje bolj ali manj ugodno klimo. Določajo jo dejavniki, kot so način učiteljevega vodenja, skupinsko vzdušje, kakovost medosebne komunikacije ter stopnja sodelovanja oziroma tekmovalnosti med učenci. Marentič Požarnik (2012) pravi, da vse to bistveno vpliva na počutje učencev (in učiteljev), na njihovo motivacijo in s tem na uspešnost učenja.

1.3 Učiteljeve kompetence s poznavanjem dijakove tekmovalnosti in kakovosti

Glasser (2021) pravi, da k ugodnemu ozračju v šoli prispevajo tudi posluh za potrebe učencev, ustrezen odziv na učenčeve individualne potrebe in težave, pozitivni čustveni ton s poudarkom na opogumljanju, nagrajevanju in spodbujanju ter dobro sodelovanje med starši in šolo. Več kot je v šoli možnosti za prevzemanje odgovornosti ter dejavnega sodelovanja in vključevanja učencev v šolsko življenje, bolj naj bi se le-ti istovetili s šolsko ustanovo in z dejavnostmi znotraj nje.

Danes se utrjuje prepričanje, da je treba učence že v šoli pripraviti na življenje v svetu vse večje tekmovalnosti. Do neke mere je to prepričanje upravičeno, vendar pa se je treba zavedati, da v življenju narašča tudi pomen solidarnosti, timskega duha in ocene za sodelovanje ravno zato, ker mnogi bistveni problemi na drugačen način niso rešljivi. O tekmovalnem vzdušju govorimo, kadar si posamezniki prizadevajo doseči cilj, ki ni vsem dosegljiv. Ukrepi, kot so zunanje preverjanje, zunanja diferenciacija in razne oblike selekcije pri sprejemanju na določene šole, lahko tekmovalno ozračje dvigujejo in stopnjujejo. Tudi učitelj glede na svoje prepričanje ustvarja bolj ali manj tekmovalno situacijo v razredu kot dodatno obliko motiviranja učencev. Marentič Požarnik (2012,) pravi, da dobrim učencem to koristi in postanejo še boljši,

škodljivo pa lahko tako vzdušje vpliva na tiste učence, ki kljub prizadevanju ne morejo doseči dobrih rezultatov. Poudarja, da mora učitelj, če želi ohranjati pozitivne učinke tekmovalnosti, skrbeti, da tekmovanja zajamejo različna področja, in postavljati cilje na takšen način, da bodo le-ti širše dosegljivi. Uspešnost in počutje dijakov v razredu sta v veliki meri odvisna od njihovega vodje, t. j. od učitelja.

Glede na to lahko rečemo, da je kakovost pouka odvisna od učitelja, ki ga mora pri njegovem učnem vodenju usmerjati »jasno spoznanje, da učencev ne more prisiliti k motiviranemu učenju in siceršnjemu spreminjanju, jih pa lahko spodbuja predvsem tako, da z njimi deli vzgojno-izobraževalno moč in odločanje« (Glasser, 2001, str. 35). Za to pa ima učitelj, kot pravi Zalokar Divjak (2001, str. 67), veliko možnosti npr. pri zbiru učne vsebine in učnih sredstev, načinov uspešnega učenja, domačega branja, (so)odločanja pri ocenjevanju, grajah in priznanjih ipd. Zavedati bi se torej moral, kot pravi dalje, »da leži največ vzrokov za učni neuspeh v sistemu učnega dela in ne v učencih samih« in »da je kakovost pouka odločilno odvisna od sodelovanja in soodločanja učencev«.

Lojk (2011) meni, da je vzgoja preveč pomembna, da bi jo prepuščali politikom, pravnikom in le teoretikom. V obeh oblikah vzgoje je torišče upravljanja vedenja drugega človeka zunaj njega, obe mu ne priznavata, da je oseba. Zato nobena zvijača ne deluje dolgoročno. V represivni vzgoji skušamo mladega človeka z neugodjem odvrti od vedenja, ki ga mi ne želimo, v permissivni pa ga skušamo z ugodjem, ki ga čuti ob zmanjšanem omejevanju in nagrajevanju, pridobiti za vedenje, ki ga spet mi želimo. Nič ni narobe s tem, da si neko vedenje pri otroku želimo in drugega ne. Tudi mi hočemo nadzorovati najdragocenejši del našega sveta, naše otroke. Vprašanje pa je, ali uspevamo. Če bi, ne bi bilo toliko pisanja o tem. Kar predolgo smo verjeli, da se bodo zadeve popravile, če bomo izročilno, pogosto grobo kaznovanje zamenjali z nagrajevanjem, pohvalami, dobrimi odnosi. Nismo uspeli. Da velika večina ljudi in številni strokovnjaki tega niso spoznali, kaže prav vzgojno-izobraževalno delo z mladimi. S takšnimi poskusi motiviranja, nagrajevanja, ki sodijo v zunanji nadzor vedenja, smo delno znižali tradicionalno kaznovanje.

S tem, da smo s permissivno vzgojo začeli odklanjati odkrito vsiljevanje vrednot in znanja, smo naredili korak naprej, čeravno prehod od avtoritarne vzgoje na permissivno ni dal boljših rezultatov. Poskusi vrniti se v čase, ko je učitelj imel več avtoritete zaradi svojega položaja, so obsojeni na neuspeh. V obeh pristopih, v avtoritarnem bolj očitno in v permissivnem manj, postavljamo za cilj, da otrok sprejme naše vrednote in naša znanja o svetu. Tak cilj je nedosegljiv, kajti ne moremo nadzirati sveta okrog sebe in nikakor ne dovoliti, da nas drugi nadzirajo, niti s silo niti z manipulacijo (Zalokar Divjak, 2019).

Mogočna pot iz učiteljeve zagate je sprejeti dejstva, da bomo pri pospešeni razvijajoči se informacijski tehnologiji, ki otroku nudi mnoge druge vire znanja, učitelji kot posredovalci znanja čedalje manj pomembni. Toda temeljne človeške vrednote sožitja in sodelovanja bo večina otrok lahko izkusila in razvijala predvsem na temelju modela sodelovanja, ki ga bo razvijal učitelj (Klopčič, 2019). Zato verjamemo, da bo šola postajala čedalje bolj prostor sožitja, ne le posredovalnica znanja. Naša naloga je, kako znanja, ki so jih učitelji in otroci pridobili iz različnih virov, s sodelovanjem usmeriti v bogatejše sobivanje in ne v rivalstvo ter porabništvo. Cilj učitelja v taki šoli ni več, da mladi sprejemajo njegovo znanje in vrednote, ampak da jim s svojim modelom sodelovanja omogoči razviti njihove vrednote za sožitje in jim s posredovanjem raznovrstnih spoznanj omogoči večjo izbiro za njihovo življenje pomembnih

znanj. Učitelji moramo opustiti neučinkovita in škodljiva motivacijska sredstva, kot so nagrajevanje, ocenjevanje, tekmovalnost, razvrščanje, kaznovanje, ki sodijo v orodjarno zunanega nadzora vedenja, in si moramo pomagati s človekovo temeljno in najbolj osebno potrebo, »nadzorovati svet za svoje dobro« (Zalokar Divjak, 2019, str. 56).

V času, ko je sprememba edina stalnica naših življenj, je šola pretekla od stroge avtoritarnosti do permisivnosti in današnjega prizadevanja po čim večji demokratičnosti posameznika. Medtem ko je tradicionalna šola na eni strani podrejala dijaka disciplinskim pristopom, na drugi pa uresničevala pomembnost statusa učitelja in upoštevanje njegove avtoritete, je bila v obdobju, ko je prevladovala permisivna vzgoja, učiteljeva brezpogojna avtoriteta razvrednotena in se je prenesla na dijaka. Vendar se ni mogla ohraniti do danes, ker je permisivnost, ki dijaku omogoča neovirano upoštevanje potreb, hotenj, želja, zanj prej ovira kot prednost. Družbene spremembe so v sredini prejšnjega stoletja, v času avtoritarnih stilov vedenja, povzročile pomemben preskok tudi na vzgojnem področju, kajti prevladalo je prepričanje, da se preusmeri pozornost na dijakove potrebe. (Tamše, 2016)

Dober vodja razreda se oblikuje in nastaja skozi čas in izkušnje (Moe, 2020). Učinkovit in dober vodja je tisti, ki razume in uporablja specifične strategije in tehnike. Prav tako naj bi bil uspešen učitelj dober vodja razreda. Kalin (2019) kot lastnosti učinkovitega učitelja navaja naslednje: je učinkovit vodja razreda; kaže, da obvlada predmetna področja in vsebine; ima visoka pričakovanja do vseh učencev v razredu – pristopi in metode, ki jih uporablja, izhajajo iz otrok in njihovega učenja, spodbuja tudi učenje učencev.

Vsak učitelj vodi razred na svoj način, z njim pa posledično vpliva na mnoge vidike v razvoju učencev. Vpliva na to, ali bodo prevzeli odgovornost za prevzemanje kontrole nad lastnim vedenjem in sprejemanjem posledic lastnih dejanj. Vodenje razreda je odvisno od mnogo dejavnikov, ki se med seboj povezujejo, in sicer:

- organizacijske klime,
- ciljev šole,
- osebnosti učitelja,
- socialno-emocionalne kompetence učitelja in njegovega prepričanja o razlogih za neprimerno vedenje učenca,
- akademskega in socialnega razvoja,
- dispozicije učencev
- in skupinske dinamike (Kalin, 2019).

2. Empirični del

V empiričnem delu naloge bomo predstavili rezultate lastne empirične raziskave, katere namen je ugotoviti, katere kompetence učitelji najbolj potrebujejo in uporabljajo pri svojem pedagoškem vodenju. Vzorec sestavljajo učitelji srednje šole. Učitelji so anonimne vprašalnike prejeli v elektronski obliki.

V tabeli 1 je prikazana razdelitev vzorca glede na spol respondentov. Pretežni delež respondentov predstavljajo ženske, ki jih je v vzorcu 71,4 %. Delež moških v vzorcu znaša 28,6 %.

Tabela 1*Spol respondentov*

	f	f %
moški	20	28,6
ženski	50	71,4
Skupaj	70	100,0

Tabela 2 prikazuje starostne skupine respondentov. Razdelil smo jih v štiri skupine. Največji delež respondentov je starih od 21 do 40 let, in sicer 62 %. Sledijo anketiranci, ki so stari med 41 in 60 let. Takih je v vzorcu 30 %. Manjši delež, 8 % anketiranih je starejših od 61 let.

Tabela 2*Starostna skupina respondentov*

	f	f %
do 20 let	0	0
21–40 let	43	62
41–60 let	21	30
61 let ali več	6	8
Skupaj	70	100,0

Tabela 3 prikazuje respondente po strokovnih nazivih. Nekaj manj kot polovica respondentov ali 46 % nima naziva. Nekoliko manj, 26 %, respondentov je navedlo, da imajo strokovni naziv mentor. Z nazivom svetovalec je bilo 17 % respondentov. Manjši delež respondentov, 11 %, ima naziva svetnika.

Tabela 3*Strokovni naziv respondentov*

	f	f %
brez naziva	32	46
mentor	18	26
svetovalec	12	17
svetnik	8	11
Skupaj	70	100,0

Kar 53 % vseh respondentov ima univerzitetno izobrazbo (tabela 4). Dodatnih 7 % jih ima visokošolsko izobrazbo, 9 % respondentov pa ima naziv magister znanosti ali stroke. Natanko 19 % vseh respondentov ima srednješolsko izobrazbo. Višješolsko izobrazbo je navedlo 13 % respondentov. V vzorcu je še 0 % respondentov z nazivom doktor znanosti.

Tabela 4*Stopnja izobrazbe respondentov*

	F	f %
srednja šola (SŠ)	13	19
višja izobrazba (VŠ)	9	13
visoka izobrazba (VS)	5	7
univerzitetna izobrazba (UNI)	37	53
magister znanosti/stroke (MAG)	6	9
doktor znanosti (DR)	0	0
Skupaj	70	100,0

V tabeli 5 je frekvenčna porazdelitev respondentov po letih delovnih izkušenj. Največji delež respondentov poučuje že med 21 in 40 let, in sicer 34 %. Sledijo tisti, ki poučujejo med 11 in 15 let, teh je 29 %, ter anketirani, ki imajo med 6 in 10 let delovnih izkušenj (6 %) ter med 16 in 20 let delovnih izkušenj (9 %). Delež respondentov, ki poučujejo do 5 let je 23 %, kar je posledica tega, da imamo kar veliko novih sodelavcev zaradi upokojitve učiteljev prakse.

Tabela 5*Leta delovnih izkušenj respondentov*

	F	f %
Do 5 let	16	23
6–10 let	4	6
11–15 let	20	29
16–20 let	6	9
21–40 let	24	34
Skupaj	70	100,0

Tabela 6*Učiteljeve kompetence – pristopi vodenja razreda*

	n	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
1. Pri samostojnem delu dijakov je treba kontinuirano spremljati njihovo vedenje.	70	1	5	3,72	0,979
2. Dijaki si morajo sami organizirati svoj delovni dan, saj tako pridobivajo občutek za odgovornost.	70	1	5	3,75	0,951
3. Dijaki bodo v šoli uspešnejši, če jim bomo dovolili večjo svobodo pri uresničevanju njihovih interesov.	70	1	5	3,88	0,955
4. Učitelj mora sam, neodvisno od želja dijakov, določiti teme, ki jih bo poučeval, in določiti naloge za realizacijo učnih ciljev.	70	1	5	3,88	0,986
5. V prvih tednih pouka je treba dijake seznaniti s pravili in posledicami njihovega ravnanja.	70	1	5	3,61	1,010

	n	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
6. Ko dijak moti delo drugega dijaka, je treba le-tega takoj opozoriti in ga pozvati, naj s tem preneha.	70	1	5	3,56	1,059
7. Vnaprej postavljena razredna pravila preprečujejo dijaku, da razvije lasten sistem pravil.	70	1	5	3,74	0,974
8. Učitelj bi moral zahtevati, da dijaki sprejmejo postavljena pravila ter spoštujejo red in disciplino.	70	1	5	3,74	0,950
9. Če dijaki menijo, da je katero od pravil nepravilno, je treba pravilo zamenjati z drugim, ki je po njihovem mnenju pravičnejše.	70	1	5	3,82	0,953
10. Dijakom je treba dovoliti, da sami izberejo sedežni red.	70	1	5	3,73	0,960
11. Kadar se dijaki vedejo primerno, jih je treba ustrezno nagraditi (z manj naloge, znakom ipd.).	70	1	5	3,71	0,949
12. Dijakom bi morali dati možnost za ovrednotenje njihovega dela.	70	1	5	3,77	0,945
13. Dijaki bodo v šoli uspešni, če bodo poslušali odrasle, ki vedo, kaj je zanje najbolje.	70	1	5	3,80	0,929
14. Dijaki bi morali imeti možnost vpliva na izbor učnih tem in nalog.	70	1	5	3,72	0,961
15. V prvih tednih pouka je treba dovoliti, da dijaki sami predlagajo razredna pravila.	70	1	5	3,76	0,955
16. Dijake je treba usmerjati k medsebojnemu sodelovanju.	70	1	5	3,78	0,956
17. Nezainteresiranost dijakov za sodelovanje pri pouku je posledica neinovativnega pristopa učitelja.	70	1	5	3,85	0,928
18. Učno uro je potrebno skrbno načrtovati in se pri njenem izvajanju držati predvidenega okvira.	70	1	5	3,68	0,949
19. Prijateljstva se morajo dijaki naučiti skozi svobodno interakcijo brez posredovanja odraslih.	70	1	5	3,74	0,994
20. Spoštovanja se morajo dijaki naučiti skozi svobodno interakcijo brez posredovanja odraslih.	70	1	5	3,69	0,989
21. Vljudnosti se morajo dijaki naučiti skozi svobodno interakcijo brez posredovanja odraslih.	70	1	5	3,65	1,014
22. Večja pooblastila učiteljev bi prispevala k učinkovitejšemu soočanju z vedenjsko problematiko.	70	1	5	3,71	0,970

Učiteljeve kompetence v skladu z definicijo Tomšeta (2016) delimo v tri glavne sklope, in sicer ločimo pristope vodenja razreda, področje sodelovanja in kompetence za vodenje razreda. Prvi sklop združuje trditve s področja pristopov vodenja razreda. Pregled povprečnih ocen na

5-stopenjski lestvici razkrije, da so vse precej visoke, saj so bližje oceni 4 kot oceni 3, kar pomeni, da so anketiranci v povprečju trditvam naklonjeni. Glede na vrednost povprečnih ocen so anketiranci najbolj naklonjeni trditvam »Dijake je treba usmerjati k medsebojnemu sodelovanju.« (M = 3,90), »V prvih tednih pouka je treba dijake seznaniti s pravili in posledicami njihovega ravnanja.« (M = 3,86) in »Ko dijak moti delo drugega dijaka, je treba le-tega takoj opozoriti in ga pozvati, naj s tem preneha.« (M = 3,84). Najnižjo naklonjenost pa smo zabeležili glede trditev »Dijaki bodo v šoli uspešni, če bodo poslušali odrasle, ki vedo, kaj je zanje najbolje.« (M = 3,62), »V prvih tednih pouka je treba dovoliti, da dijaki sami predlagajo razredna pravila.« (M = 3,61) ter »Nezainteresiranost dijakov za sodelovanje pri pouku je posledica neinovativnega pristopa učitelja.« (M = 3,61).

Tretji in zadnji sklop združuje trditve s področja kompetenc usmerjanja razreda. Pregled povprečnih ocen na 5-stopenjski lestvici razkrije, da so ocene med 3,5 in 4, vendar v primerjavi s prej obravnavanima dvema sklopoma malenkost nižje, več je vrednosti okrog 3,6 in manj okrog 3,8. Glede na vrednost povprečnih ocen so anketiranci najbolj naklonjeni trditvam »Pri delu v razredu mi pomagajo praktični napotki.« (M = 3,79), »Pri delu v razredu mi pomagajo teoretična znanja.« (M = 3,75) ter »Z boljšim poznavanjem in uporabo vzgojnih strategij izboljšujem vzgojno problematiko.« (3,75). Najnižjo naklonjenost pa smo zabeležili glede trditev »Vzpostavljanje spodbudne delovne klime oziroma reda v razredu je zame stresno.« (M = 3,58), »Zaradi vzpostavljanja reda in miru v razredu učne ure ne morem izvesti v obsegu, kot je bila načrtovana.« (M = 3,58) ter »Motnjo vedenja pri dijakih prepoznam, vendar ne znam oziroma ne zmorem oblikovati ustreznega pristopa.« (M = 3,55).

Tabela 7

Učiteljeve kompetence – kompetence za usmerjanje razreda

	n	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
1. Z uporabo vedenjskih strategij vplivam na večjo motiviranost dijakov za sodelovanje.	70	1	5	3,72	0,979
2. Pri delu v razredu mi pomagajo praktični napotki.	70	1	5	3,75	0,951
3. Pri delu v razredu mi pomagajo teoretična znanja.	70	1	5	3,88	0,955
4. Učni načrti mi omogočajo prilagajanje pouka tudi v primerih, ko izvedbo učne ure zmotijo vedenjske težave.	70	1	5	3,88	0,986
5. Za usmerjanje razreda mi preostane dovolj časa.	70	1	5	3,61	1,010
6. Z boljšim poznavanjem in uporabo vzgojnih strategij izboljšujem vzgojno problematiko.	70	1	5	3,56	1,059
7. Vzpostavljanje spodbudne delovne klime oziroma reda v razredu je zame stresno.	70	1	5	3,74	0,974
8. Pri usmerjanju razreda in soočanju z vedenjsko problematiko ne potrebujem pomoči.	70	1	5	3,77	0,967
9. V razredu uporabljam različne oblike nagrajevanja, saj so ustrezen način usmerjanja vedenja v šoli.	70	1	5	3,74	0,950

	n	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
10. Moteči dijaki mi predstavljajo poklicni izziv.	70	1	5	3,82	0,953
11. Vzgojne kompetence, ki jih posedujem, so mi v pomoč pri vodenju vedenja.	70	1	5	3,73	0,960
12. Zaradi vzpostavljanja reda in miru v razredu učne ure ne morem izvesti v obsegu, kot je bila načrtovana.	70	1	5	3,71	0,949
13. V okviru strokovnega spopolnjevanja se dodatno izobražujem na področju vedenjske problematike.	70	1	5	3,77	0,945
14. Strategije in tehnike usmerjanja vedenja, ki jih spoznam v okviru dodatnega strokovnega spopolnjevanja, delujejo tudi v moji praksi.	70	1	5	3,80	0,929
15. Motnjo vedenja pri dijakih prepoznam, vendar ne znam oziroma ne zmorem oblikovati ustreznega pristopa.	70	1	5	3,72	0,961
16. Z uresničevanjem učnega načrta zmanjšujem različne socialne konflikte.	70	1	5	3,76	0,955
17. Z uresničevanjem učnega načrta izboljšujem odnose.	70	1	5	3,78	0,956

Faktorska analiza, ki smo jo uporabili v nadaljevanju, poizkuša poenostaviti kompleksnost povezav med množico opazovanih spremenljivk z razkritjem skupnih razsežnosti, ki jih imenujemo faktorji. To so nove spremenljivke, ki omogočajo vpogled v osnovno strukturo podatkov. Naš cilj je bil reducirati število spremenljivk in ustvariti nove, latentne spremenljivke, ki jih lahko nato uporabimo v nadaljnji analizi. S faktorsko analizo smo torej poizkušali razkriti faktorje, s katerimi bi pojasnili dimenzije učiteljevih kompetenc, oz. preveriti, ali se le-te skladajo z vnaprej predvidenim teoretskim konstruktom.

Vrednosti komunalitet po ekstrakciji vseh trditvev so ustrezno visoke (nad 0,3), večina jih je nad vrednostjo 0,5. Najnižje vrednosti komunalitet dosegajo trditve »Če dijaki menijo, da je katero od pravil nepravilno, je treba pravilo zamenjati z drugim, ki je po njihovem mnenju pravičnejše.« (0,440), »Učitelj mora sam, neodvisno od želja dijakov, določiti teme, ki jih bo poučeval, in določiti naloge za realizacijo učnih ciljev.« (0,447) ter »Vnaprej postavljena razredna pravila preprečujejo dijaku, da razvije lasten sistem pravil.« (0,452); te trditve pojasnijo v obravnavanem faktorju najmanj variance. Trditve, ki prispevajo največ k skupni pojasnjeni varianci ter imajo najvišje komunalitete, pa so naslednje: »S sodelavci iščem skupne rešitve pri reševanju vedenjske problematike.« (0,645), »Z uresničevanjem učnega načrta zmanjšujem različne socialne konflikte.« (0,643) ter »Z uresničevanjem učnega načrta izboljšujem odnose.« (0,642). Rezultati nam pokažejo, da s prvimi petimi faktorji pojasnimo 53,9 % celotne variance. Lastna vrednost, ki nam je prav tako v pomoč pri odločitvi o številu faktorjev, je na prvem faktorju 28,365, na drugem 2,391, na tretjem 1,310, na četrtem 1,169, na petem 1,053, na šestem pa že pade pod vrednost 1. Prvi faktor pojasni 47,0 % variabilnosti, drugi 3,2 %, tretji 1,4 %, četrti 1,2 % in peti 1 %. Rotirana rešitev kaže, da kumulativna varianca ostane nespremenjena, spremeni pa se delež variance, ki odpade na posamezni faktor. Rotirana rešitev delež pojasnjene variance enakomerneje razporedi med vseh pet faktorjev. Tako prvi rotirani faktor pojasni 18,2 % variabilnosti, drugi 15,8 %, tretji 8,6 %, četrti 5,6 % in peti 5,6 %.

Prvi faktor, ki smo ga imenovali »kakovost strokovnega dela«, pojasni največ variance in združuje sedemindvajset trditev. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (vsaj 0,4), najvišje uteži pa smo zabeležili pri trditvah »V prvih tednih pouka je treba dijake seznaniti s pravili in posledicami njihovega ravnanja.« (0,678), »Ko dijak moti delo drugega dijaka, je treba le-tega takoj opozoriti in ga pozvati, naj s tem preneha.« (0,653) ter »Dijake je treba usmerjati k medsebojnemu sodelovanju.« (0,653). Najmanj pa prvi faktor pojasni trditev z najnižjo vrednostjo uteži, to je »Za učinkovito reševanje vedenjskih problemov v razredu sem dovolj strokovno usposobljen/-a.« (0,390).

Drugi faktor smo glede na vsebino trditev z višjimi faktorskimi utežmi na drugem faktorju poimenovali »kompetentno delo z dijaki«. Faktor združuje 22 trditev. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (vsaj 0,4), najvišje uteži smo zabeležili pri trditvah »Zaradi vzpostavljanja reda in miru v razredu učne ure ne morem izvesti v obsegu, kot je bila načrtovana.« (0,634), »Dijaki bi morali imeti možnost vpliva na izbor učnih tem in nalog.« (0,617) ter »Dijaki bodo v šoli uspešni, če bodo poslušali odrasle, ki vedo, kaj je zanje najbolje.« (0,614), najnižjo utež pa trditvi »Na govornih urah poleg staršev prisostvujejo tudi dijaki.« (0,359).

Na tretji faktor se razporedi manj trditev, in sicer pet, poimenovali pa smo ga »učni načrt kot vodilo strokovnega dela«. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (vsaj 0,4), najvišjo utež smo zabeležili pri trditvi »Z uresničevanjem učnega načrta izboljšujem odnose.« (0,619), najnižjo pa pri trditvi »Učni načrti mi omogočajo prilagajanje pouka tudi v primerih, ko izvedbo učne ure zmotijo vedenjske težave.« (0,405).

Četrty faktor predstavlja ena trditev, in sicer »Sem dovolj kompetenten za posredovanje smernic staršem za reševanje vzgojnih težav.« z utežjo v vrednosti 0,391. Ker ta faktor ne združuje več trditev, ga bomo v nadaljevanju izločili in izračune opravili brez njega. Faktor bi sicer lahko poimenovali »kompetentno delo s starši«.

Peti faktor prav tako združuje pet trditev, poimenovali pa smo ga »timski pristop za uspešno delo«. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (vsaj 0,4), najvišjo utež smo zabeležili pri trditvi »S sodelavci iščem skupne rešitve pri reševanju vedenjske problematike.« (0,554), najnižjo pa pri trditvi »Hospitacija sodelavca v razredu bi bila koristna za ohranjanje uravnotežene razredne klime.« (0,448).

Vse trditve so ocenjene precej visoko in tik pod oceno 4, ki pomeni prav dobro. Najvišje so anketiranci ocenili učinkovitost pri usmerjanju nadarjenih dijakov na šoli ($M = 3,82$), usmerjanje dijakov pri tekmovanjih na šoli ($M = 3,81$), učinkovitost pri usmerjanju dijakov pri uspešnih situacijah ($M = 3,81$) ter učinkovitost pri usmerjanju dijakov pri strokovnih ekskurzijah in drugih izletih ($M = 3,80$). Najnižje ocene, čeprav tudi te nikakor niso slabe, pa smo zabeležili pri učinkovitosti usmerjanja dijakov v situacijah povezanih z agresijo ($M = 3,72$), učinkovitosti pri usmerjanjih dijakov pri izvenšolskih dejavnostih ($M = 3,72$) ter učinkovitosti pri usmerjanju dijakov v kriznih situacijah ($M = 3,73$).

3. Zaključek

Skozi raziskavo smo ugotavljali, kako pomembno je poznavanje in uporaba čustvene kompetenc za naše sobivanje. Vse to nas vodi in zato bi si morali vsi prizadevati k poznavanju

čim več učiteljevih kompetenc in jih ozavestiti pri svojem delu v razredu. Vsak pedagog mora prevzeti odgovornost za osebno rast in odnose do sodelavcev in dijakov. Naše sporočilo je, da je uspeh pri našem osebnem in pedagoškem delu resnično velik, če uporabljamo dodatne sposobnosti, ki so nam na voljo, kajti kompetence lahko negujemo, razvijamo ter povečujemo. Ko znanje in sposobnosti ne zadoščajo več, je zelo pomembno, da v vzgoji in izobraževanju kultiviramo tudi človečnost, še posebno zdaj, v tem hladnem tehnicističnem svetu, da tudi v razredu ustvarimo ozračje, ki je dobro, prijetno, saj brez topline ni rasti. Če je ozračje hladno in tekmovalno, otroci rastejo le fizično, ne razvijajo pa domišljije, kritičnega mišljenja, svobodnega izražanja brez strahu, da bodo doživeli kritiko in imaginacije. Toplina prihaja iz nepopisne množice dogodkov v razredu, njeni temelji pa so zanos, živahnost in jasnost, zato moramo vzgojno-izobraževalno delo opravljati z naklonjenostjo, opazovanjem in predvsem z zgledom. Učitelj v razredu sprotih težav ne rešuje na podlagi teoretičnih spoznanj, ki jih je pridobil zunaj neposrednih okoliščin, ampak se odziva večinoma intuitivno, »po občutku«, na podlagi subjektivnih teorij in nakopičenih izkušenj. To bi lahko imenovali »osebnostna kompetenca«, ki je povezana z učiteljevo empatijo ali zmožnostjo takojšnjega odziva v danih okoliščinah, ki se oblikuje z leti delovne prakse, s samoizobraževanjem, z osebno rastjo ter se spreminja glede na pridobljene izkušnje. (Tamše, 2016, str. 56).

Skozi članek smo ugotavljali, kako pomembne so kompetence za odnos do sebe in drugih. Vse to nas vodi – in zato bi si morali vsi prizadevati – k ozaveščanju kompetenc pri svojem pedagoškem vodenju dijakov. To je dinamika, ki se dogaja v celotni družbi. To so spretnosti, ki se jih učimo skupaj iz dneva v dan, so vrednote, o katerih se pogovarjamo v šolskih klopeh, za kuhinjsko mizo, v zbornici. Učiteljska skupnost, ki jo otrok opazuje, je zanj zgled sodelovanja, komuniciranja, delovanja. Razred je zanj drugi dom, v katerem preživi pol dneva in tam osvaja metode čustvenega preživetja. In prav zato učenje in uporaba kompetenc ni nekaj, čemur bi se tu in tam namenilo nekaj ur časa, temveč so spretnosti, je način življenja, delovanja, poučevanja, ki je vseskozi z nami. Zato se trudimo in delujemo v smeri, da so je razvijanje kompetenc sestavni del življenja in učne ure ter ne občasni trenutek neizbežnega. Delujmo skupaj v zavedanju, da sta razum in čustva enakovredna ter potrebujeta medsebojno sodelovanje. Pokažimo otrokom, da je empatija prav tako dragocena kot odličen uspeh.

4. Literatura

- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2021). *Teorija izbire. Nova psihologija osebne svobode*. Ljubljana: Chiara.
- Glasser, W. (2021). *Teorija nadzora. Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem*. Ljubljana: Chiara.
- Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Moe, A. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and teacher education* (96). Pridobljeno na <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
- Mohorko, M. (2013). *Motivacija zaposlenih za izobraževanje v zdravstveno-negovalni službi domov za starostnike*. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede.

- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Mednarodna založba. Oddelka za slovanske jezike in književnosti. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Pungeršek, M. (2015). *Voditeljstvo in uvajanje modela odličnosti EFQM v slovenskem visokem šolstvu*. Magistrska naloga. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Redin, C. (2020). Stress in teaching professionals across. *Europe International journal of Educational Research*, 103. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101623
- Schwab, S. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of school psychology*, 82(1). doi: 10.1016/j.jsp.2020.07.003
- Tamše, M. (2016). *Učiteljeve kompetence za učinkovito vodenje razreda*. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Zalokar Divjak, Z. (2001). *Jaz in ti: medsebojni odnosi v sodobnem času*. Krško: Gora.
- Zalokar Divjak, Z. (2019). Eno je inteligenca, drugo je otrokov socialni in čustveni razvoj. *Brestanica: Posavski obzornik*. Leto 23, št. 17.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Kumelj Bračič je diplomirana slovenistka, novinarka ter profesorica slovenščine na Šolskem centru Novo mesto, Srednji gradbeni in lesarski in vzgojiteljski šoli. Pri svojem delu se ves čas trudi iskati in uporabljati drugačne načine komunikacije in razmišljanja ter ustvariti učno okolje za dijake, ki bi jih motiviralo ter spodbujalo k sodelovanju.

Vpliv razrednika na oblikovanje odgovornega in uspešnega dijaka

The Impact of the Homeroom Teacher on the Formation of a Responsible and Successful Student

Gašper Markič

Gimnazija Kranj
markic.gasper1@gmail.com

Povzetek

Razrednik ni le povezovalni člen med šolo, dijaki in njihovimi starši, ampak je v njegovi funkciji združenih veliko več vlog. Poleg vodenja razreda razrednik skrbi za razredno skupnost in poučevanje razreda. Pri tem je zelo pomembna tudi razrednikova vloga pri oblikovanju odgovornega in uspešnega dijaka. Razrednik mora dijakom pomagati pri učenju medsebojne komunikacije, naučiti jih mora reševati konflikte in jih motivirati za dejavno delovanje v razredu ter se potruditi, da je vsak dijak vključen v razred. Le-ta naj bi deloval enotno, stremel naj bi k istim ciljem, vendar so si dijaki med seboj zelo različni. Pomembno je, da razrednik omogoči, da ima vsak izmed dijakov prostor v razredu, v katerem lahko svobodno razvije in oblikuje svojo identiteto. V obliki spoznavnih vikendov in naravoslovno-raziskovalnega tabora na Gimnaziji Kranj opolnomočimo razrede, da se med seboj še bolj povežejo, kar pripomore k temu, da se vsak dijak počuti vključenega v razredno celoto. Skupek vseh razrednikovih nalog je velik zalogaj, zato Gimnazija Kranj razrednikom novincem nudi pomoč izkušenejših razrednikov, ki jih mentorirajo in jim omogočijo lažji vstop v to pomembno poslanstvo.

Ključne besede: dijak, poslanstvo, razred, razredna enotnost, razrednik.

Abstract

Not only do homeroom teachers represent a link between the school, students and their parents, but they also encompass multiple roles in their function. In addition to leading the class, homeroom teachers look after the class community and their learning process. Hence the importance of their role in shaping a responsible and successful student. Additionally, homeroom teachers help students learn to communicate with each other, teach them to resolve conflicts, and motivate them for active engagement in the class while striving to ensure that every student feels included in the class. While a class is supposed to function harmoniously, aiming for the same goals, in reality, students are usually very different from each other. It is essential that the teacher allows each student to find his or her purpose in the class, enabling them to develop and shape their identity. At Gimnazija Kranj, we organise educational weekends and research camps to empower classes to bond and to make individuals feel included in their class. The list of all the tasks covered by a homeroom teacher is extensive, which is why at Gimnazija Kranj experienced homeroom teachers offer support and mentor the new teachers, facilitating this important mission for them.

Keywords: class, class unity, homeroom teacher, role, student.

1. Uvod

Od razrednika veliko pričakujejo dijaki, njihovi starši, ravnatelj in ostali učitelji. Vloga razrednika zahteva veliko strokovnega znanja, prizadevnosti, časa in osebne zavzetosti. Razrednik ima pri vodenju posameznega razreda zelo obširne in zahtevne naloge, ki se med seboj prepletajo in povezujejo. Vodenje razreda, skrb za razredno skupnost in poučevanje razreda so glavne tri razrednikove naloge. Znotraj teh nalog se izmenjujejo razrednikovo administrativno delo, organizacijske in pedagoške naloge. Brez pravega izobraževanja in predvsem izkušenj je izjemno težko kvalitetno opravljati vlogo razrednika. Po mojem mnenju je najpomembnejša naloga razrednika organiziranje delovanja razredne skupnosti in skrb za vzdušje v njej. Že v razredu je potrebno spodbujati dijake, jih motivirati za učenje, poskrbeti za medsebojno pomoč sošolcev in skrbeti za dobro razredno klimo. Razrednik pri svojem delu zavzema različne vloge, od vzgojitelja, povezovalca razreda z drugimi razredi in z učiteljskim zborom do veznega člana med dijaki in starši. Razrednik mora poskrbeti tudi za uresničevanje vzgojnega načrta.

Na Gimnaziji Kranj poskušamo dijake medsebojno povezati s spoznavnimi vikendi in z naravoslovno-raziskovalnim taborom. Pri izvedbi obeh projektov ima motiviranost dijakov zelo veliko vlogo. Zelo pomembna je namreč dijaška motiviranost za še močnejše vključevanje v razred in podrobnejše spoznavanje svojih sošolcev ter razrednika. Priporočljivo, če ne celo nujno, je, da se dijaki zavedo, da bodo v razredu v naslednjih letih preživeli zelo veliko svojega časa. Njihovi sošolci so in bodo tisti posamezniki, ki jim bodo lahko najprej pomagali ob morebitnih šolskih težavah, jim nudili pri učenju in postali njihovi zaupniki. Dijak, ki v prvem letniku srednje šole v razredu ne najde svojega mesta in si ne poišče novih prijateljev, bo veliko težje kvalitetno opravljal katerokoli srednjo šolo.

2. Razrednik

Razrednik mora biti za svoje delovanje motiviran, saj ima v delovanju šole zelo pomembno funkcijo. Nanj se ob težavah obračajo tako dijaki in njihovi starši, kot tudi zaposleni na šoli, ki delujejo v povezavi z določenim razredom. Vsi, vključno z vodstvom šole, od razrednika pričakujejo rešitve, kar je neredko zelo težko. Razredniku, ki v svojem delu začuti neke vrste poslanstvo in je za to motiviran, je delo vsekakor olajšano, saj ima svoje delo osmišljeno.

Havard (2015) meni, da dijaki v razredu živijo in uspevajo v skupnosti z drugimi. Če razrednikova skupnost uspeva, uspeva tudi razrednik, če skupnost ne uspeva, tudi razrednik ne. Če bi razrednik svojemu razredu obrnil hrbet, se kot človek ne bi razvijal. Individualizem, ki je neločljiv od sebičnosti, je sovražnik zdrave individualnosti. Razredniki so voditelji posamezniki, ne pa individualisti. Z razredom sodelujejo na načine, ki koristijo obojim.

Zorko (2009) je mnenja, da mora biti sodoben razrednik oborožen z različnimi znanji in spretnostmi: komunikacijskimi, organizacijskimi, vodstvenimi, psihosocialnimi in pravnimi. Vendar pa odsotnost določenih spretnosti in znanj nadomestijo s požrtvovalnostjo in prizadevnostjo ter skorajda starševskim odnosom do svojih dijakov. Dober razrednik skuša ugoditi vsem, kar pa lahko vodi v to, da razredništvo postane breme. Od razrednika se namreč pričakuje veliko in nemogoče je zadovoljiti prav vsa pričakovanja. Poleg pričakovanj dijakov in njihovih staršev ter učiteljev, so tu še pričakovanja šolske svetovalne službe in ravnatelja. Razrednik v svoji vlogi nastopa predvsem kot človek in to ravno v mladostniškem obdobju, ko je vzgoja osebnosti, ki so mu zaupane, izjemno pomembna. Njegova vloga tako ni le postranska in brez pomena, ampak od njega terja odgovorno, skrbno in prizadevno delo.

2.1 Naloge razrednika

Bregar (2013) navaja, da je razrednik razpet med dve ključni nalogi, in sicer med iskanje najboljših rešitev za doseganje ciljev učenja in med ustvarjanje dobre klime in motiviranja dijakov. Razrednik bo obe nalogi uspešno opravil, če bo z odprto komunikacijo vodil oddelek in tim sodelavcev, če bo usmerjal aktivnosti k zastavljenemu cilju in sistematično motiviral vse osebe v procesu. Za kakovostno opravljanje razrednikovih nalog je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje kot so čas, ustrezna usposobljenost razrednikov, ustrezen delovni prostor in zadovoljivi finančni pogoji. Pod temi pogoji je mogoče smernice izvajati v celoti. Če pogoji niso izpolnjeni, je njihovo izvajanje potrebno ustrezno prilagoditi danim možnostim.

2.2 Stili vodenja razreda

Razrednikov stil vodenja razreda mora biti prilagojen razredu, ki ga poučuje. Vsak razrednik ima svoj osnovni način vodenja, pri katerem se najbolje počuti in je na podlagi preteklih izkušenj zanj najustrežnejši, a ga mora prilagajati vsaki generaciji dijakov posebej. Po nekaj urah dela v razredu se že pokaže, kdo izmed dijakov ima katero vlogo v razredu. Pri preučevanju razrednih vlog, na podlagi katerih razrednik prilagaja svoj osnovni način vodenja, so razredniku v neprecenljivo pomoč njegove izkušnje. Še tako dober nasvet starejših kolegov ne more nadomestiti lastnih izkušenj.

Zorko (2009) je mnenja, da stile vodenja opredelimo kot vedenjske vzorce, s katerimi vplivamo na druge. Način vodenja je odvisen predvsem od učiteljeve osebnosti in njegovega tipičnega načina ravnanja. Največkrat razredniki uporabljajo avtorski in demokratični stil vodenja. Avtorski vodja dijake vodi hladno, trdo, prevzema vso odgovornost in ukazuje. On je tisti, ki ima v rokah vse niti in tisti, ki določa vse smernice. Ne razloži pravil ali zahtev, zavrača dialog, ni mu mar za mnenja dijakov. Boji se, da bi izgubil nekaj moči, če bi jim prisluhnil. Deli jim nagrade in jim odreja kazni. Vse to ima za posledico, da se dijaki počutijo podrejene, saj nad njimi nenehno bdi nekdo, ki igra vlogo sodnika in skuša s svojo distanco opominjati, kdo je glavni. Tak stil vodenja pri dijakih lahko izzove odpor in agresijo. Agresija se običajno usmeri na osebe med člani skupine in ne na samega vodja. Pojavijo se strah, nezaupanje in neiskrenost. Odgovornost za neuspeh se največkrat usmeri na slabe dijake. Vezi med posamezniki so šibke, kajti vsak želi najprej ustreči vodji. Pri demokratičnem stilu vodenja razrednik spodbuja razpravljanje in sprejemanje skupnih odločitev. Pomembne odločitve se v razredu sprejemajo z diskusijo in morebitnim glasovanjem. Razrednik z dijaki deli ideje, svoje zahteve obrazloži, spodbuja medsebojno komunikacijo in stremi k aktivnemu delovanju vsakega posameznika. Veliko pozornosti nameni oblikovanju dobrih odnosov. Njegova avtoriteta ne temelji na sankcijah, ampak na znanju in izkušnjah. Takšno vodenje se kaže v odprtosti, zaupanju in samozavestnosti ter spontanosti. Dijaki imajo več svobode, obenem pa večjo odgovornost za dosežene rezultate kot pri avtorskem vodenju. Stil vodenja je učinkovit, kadar obstajajo dobri medosebni odnosi in kadar dijaki obvladajo osnovne socialne spretnosti dogovarjanja, česar pa jih je potrebno naučiti.

2.3 Razrednik kot svetovalec

Razrednik mora obvezno sodelovati s šolsko svetovalno službo, ki za dijake organizira različne aktivnosti. Svetovalna služba skupaj z razrednikom skrbi za dijake s posebnimi potrebami in uredi prilagoditve pouka za posamezne dijake. Za razrednika je pomembno, da so

v aktivnosti, ki so v povezave s svetovalno službo vključeni tudi določeni starši, saj lahko le skupaj naredijo osnovo za kvalitetno šolanje njihovih dijakov.

Kalin, Bizjak, Dobnik Žerjav in Hrovat (2005) svetujejo naj svetovalna služba organizira delo s skupinami dijakov ali celotnim oddelkom na različne tematike, in sicer prepoznavanje prijatelja v stiski, kako poiskati pomoč zase ali za prijatelja, kako se pogovarjati, teme o težavah v adolescenci in druge podobne tematike. Preventivna dejavnost svetovalne službe je zasnovana predvsem kot skrb za razvijanje zdravih vzorcev življenja. Za dijake je dolgoročno najbolj koristno, da se vsebine nanašajo na aktualne teme kot so preventiva proti nasilju vseh vrst, preventiva v cestnem prometu in zdravstvena vzgoja. Razrednik in svetovalna služba morata biti še posebej pozorna na rizične oblike vedenja pri posameznih dijakih in skupinah. Ob ponavljanju rizičnega vedenja je potrebno zasnovati timsko obravnavanje problema ter po potrebi vzpostaviti sodelovanje z zunanjimi strokovnimi inštitucijami.

3. Sodelovanje med razrednikom in starši

Tako kot dijak potrebuje motivacijo za delo za šolo, jo za stik s šolo potrebujejo tudi njegovi starši. Večina staršev s komunikacijo s šolo in z razrednikom nima težav. Najbolj nezainteresirani starši so ponavadi tisti, katerih otroci imajo v šoli različne učne ali disciplinske težave. Pri teh starših se morajo razredniki še posebej potruditi, da jih prepričajo v skupne interese, ki morajo biti usmerjeni v uspešnost njihovih otrok. Največkrat so uspešni individualni pogovori s starši, saj se tako starši najbolj odprejo in je najlažje najti rešitev za dijaške težave. Če starši začutijo, da imajo z razrednikom skupne interese, je komunikacija z njimi takoj lažja, saj so bolj motivirani za sodelovanje s šolo.

Bregar (2013) meni, da je sodelovanje razrednika in staršev izredno pomembno. V raziskavah so ugotovili, da aktivno sodelovanje staršev in šole pozitivno učinkuje na starše, dijake in učitelje. Dijaki imajo boljše učne navade in boljši učni uspeh, pozitiven odnos do šole, povečano motivacijo za šolsko delo in manj disciplinskih težav. Sodelovanje staršev s šolo otroci doživljajo kot znak, da starši cenijo izobraževanje, in se zanimajo za njihovo delo. Starševska udeležnost je bistvenega pomena za uspešnost otrok in kvaliteto šole. Starši in učitelji se vedno bolj zavedajo, kako pomembno je medsebojno sodelovanje, izmenjavanje izkušenj ter skupno oblikovanje poti, ki vodijo k optimalnemu cilju za posameznega dijaka. Odnosi s starši morajo temeljiti na zaupanju in spoštovanju obeh strani. Starši več, raje in bolje sodelujejo z razrednikom, če je njihov otrok v šoli uspešen in dobro napreduje. K razredniku pridejo pogosteje, če jih ni strah in mu zaupajo. Razrednik ustvari ustrezen, odprt in varen prostor za sodelovanje, če spoštuje starše, se zna vživeti v njih, upošteva njihovo osebnost, interese in potrebe ter jih aktivno vključuje v delo oddelka. Starši bodo cenili učiteljeva pozitivna sporočila, saj so navajeni, da učitelji kontaktirajo z njim le, ko je kaj narobe. Razvijati in spodbujati je potrebno pozitiven odnos dom-šola, kar se v prihodnosti gotovo obrestuje. Ob pojavu težav pri šolskem delu ali vedenju v družbi je potrebno poiskati stik s starši še preden postane vedenje otroka problematično. Razrednikovi odnosi in sodelovanje morajo biti vedno strokovni, pogovor pa osredotočen na otroka.

4. Delovanje razreda

Razred mora delovati kot celota. Kljub temu, da je sestavljen iz različnih posameznikov, mora razrednik poskrbeti, da so vsi dijaki, in njihove različne identitete, slišani in imajo znotraj razreda svoj prostor. Razrednik mora pri tem poskrbeti za motiviranost vseh dijakov, saj se bo

le motiviran dijak pripravljen vključiti v razredno skupnost in se potruditi ter prilagajati njenim pravilom. Pri tako širokem spektru dijakov, ki tvorijo razred, so neizbežen del tudi konflikti, ki se ob primernem razrednikovem vodenju pokažejo kot dobra življenjska popotnica. Konflikti največkrat nastanejo zaradi slabe ali nezadostne komunikacije med dijaki, ki se jo da naučiti, pri čemer lahko razrednik zelo veliko pripomore.

4.1 Motivacija dijakov za vključitev v nov razred

Motiviranost dijakov pri vključitvi v prvi letnik je zelo pomembna. Če se dijaki poznajo že iz osnovne šole ali če so v razredu drug drugemu povsem neznani dijaki, je obakrat zelo pomembno v kakšnem interesu se jim je vključiti v razred in spoznavati svoje sošolce ter razrednika. Zelo priporočljivo, če ne celo nujno, je, da se dijaki zavedajo, da bodo v razredu v naslednjih štirih letih preživeli zelo veliko svojega časa. Prav sošolci bodo namreč tisti, ki jim bodo najprej lahko priskočili na pomoč ob morebitnih šolskih težavah, jim pomagali pri učenju in postali njihovi zaupniki. Dijak, ki v prvih tednih srednje šole v razredu ne najde svojega mesta in si ne poišče novih prijateljev, bo veliko težje kvalitetno opravljal katerokoli srednjo šolo. Prav zato je izjemno pomembno, da dijake že na začetku prvega letnika motiviramo, da se intenzivno potrudijo in se vključijo v razred, saj bo tako nadaljevanje njihovega šolanja veliko lažje.

Kržan (2011) je ugotovila, da je motivacija proces zbujanja človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji. Motivacija sproži človekovo aktivnost, jo usmerja na določene objekte, uravnava obnašanje in poenoti, tako da ga poveže v celoto v prizadevanju za doseg ciljev, ki si jih je človek zadal. Mehanizem motivacije sestavljajo trije elementi, in sicer potreba, delovanje in cilj. Ljudje imamo potrebe, ki jih želimo zadovoljiti. Te sprožijo delovanje, ki se prične s postavljanjem ciljev in zaključi z njihovim doseganjem. Motivirano delovanje lahko opredelimo kot delovanje, ki je usmerjeno v zadovoljitev potrebe ali pridobitev sredstva, ki bo to potrebo zadovoljilo. Primarne človekove motive lahko razdelimo na primarne biološke potrebe ter primarne socialne potrebe. Med primarne socialne potrebe štejemo recimo potrebo po uveljavljanju, potrebo po družbi, potrebo po spremembi in potrebo po socialnem konformizmu. Ker so vse te potrebe primarne, pomeni, da je njihovo zadovoljevanje nujno, sicer lahko pride do usodnih motenj pri človekovem življenju v družbi. Tako na primer lahko pride do občutka manjvrednosti, če ni zadovoljena potreba po uveljavljanju. Kadar je nezadovoljena potreba po družbi, nas privede do hudega občutka osamljenosti. Nezadovoljena potreba po spremembi nas pripelje do občutka enoličnosti. Vse to so stanja, ki bi se jim večina z veseljem izognila.

4.2 Komunikacija v novem razredu

Ob začetku šolskega leta se oblikujejo novi razredi prvih letnikov. Ko razrednik stopi v razred, v zelo kratkem obdobju na dijake naredi prvi vtis, ki je izjemno pomemben. Kasneje se ta vtis težko spremeni, zato je zelo pomembno, da je razrednik pri vstopu v razred maksimalno pripravljen. Veliko vlogo ima tudi premik v razrednikovem razmišljanju in dojemanju dijakov, ki so v njegovem razredu. Ponavadi je razrednik ob koncu prejšnjega šolskega leta končal z razredništvom dijakom, ki so bili stari 18 ali 19 let, sedaj pa začenja razredništvo v razredu z dijaki starimi 14 ali 15 let, kar nedvomno zahteva določene prilagoditve.

Po Račnikovem (2010) mnenju v komunikaciji ni nadomestila za dober stik. Če gre za vodenje, motiviranje ali poučevanje, je povsod nujno obvladati veččino dobrega stika. V vsakdanji osebni komunikaciji je obilo situacij, ko želimo tako ali drugače vplivati na druge.

Uspešnost je zelo povezana s tem, če smo ustvarili dober stik. Dijaki v šoli pogosto dobivajo zelo malo pohval. Kritike so nekaj, kar dobro poznajo, pohvale pa so prava redkost. Nekaj razlogov za skromnost pri dajanju pohval tiči v naši kulturi. Naši starši v prejšnjih generacijah pohvalam niso namenjali posebne pozornosti. Eden od osnovnih razlogov tiči v popačenem mišljenju, da se bodo tisti, ki jih hvalimo, zaradi tega prevzeli in pričeli delati manj kvalitetno. A pohvala sigurno koristi in izboljšuje odnos med osebo, ki pohvalo daje in osebo, ki pohvalo prejema. Z njo dajemo drugim vedeti, kaj nam je pri njihovem vedenju všeč. Hvalimo neko vedenje, za katero želimo, da se še ponovi.

4.3 Reševanje razrednih konfliktov

V vsakem razredu slej kot prej pride do konfliktov. Po mojih izkušnjah so močnejši konflikti med dijakinjami kot med dijaki. Dekleta druga drugo velikokrat doživljajo kot tekmice za boljše ocene, za večjo razredno popularnost ali za fantovsko naklonjenost. Na drugi strani so fantje večinoma čustveno bolj površinski in se težje zapletajo v resnejše konflikte. Če do resnejših konfliktov med fanti vseeno pride, je vodenje reševanje le-teh lažje in bolj uspešno kot pri dekletih. Ponavadi je vir konfliktov neprimerna ali nezadostna komunikacija med dijaki, z vodenim razrednikovim pogovorom se konflikti največkrat uspešno razrešijo.

Ažman (2015) trdi, da je za uspešno reševanje konfliktov najbolj učinkovito dejavno poslušanje. Zanj je značilno, da si sporočilo želimo slišati, da pozorno poslušamo, da pomen sporočila preverjamo, ga razčlenimo in govorca sprašujemo. Ker uspešno poslušanje prinaša zadovoljstvo vsem sogovornikom in preprečuje konflikte ali jih pomaga razreševati, mu je treba posvetiti dovolj pozornosti. Konflikte največkrat doživljamo kot neprijetne, boleče, kot nekaj nezaželenega, česar nas je strah. Če konfliktov ne razrešujemo pravočasno in uspešno. So lahko razdiralni. Posledice nerazrešenih konfliktov so upad komunikacije, poslabšanje ali celo prekinitev odnosa, nasilje, duševne motnje ali psihosomatske bolezni. Na konflikte lahko gledamo tudi drugače in v njih vidimo določene prednosti. Opozorijo nas na probleme in nas spodbujajo, da jih rešujemo, zbudijo našo radovednost, vodijo nas do novih spoznanj in sprememb. Marsikateri konflikti so nepotrebni in se jim lahko izognemo. Nepotrebne konflikte preprečujemo tako, da poudarjamo skupne cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda, načrtujemo skupne dejavnosti in projekte, omogočamo soodločanje, vzdržujemo odprto komunikacijo in dejavno poslušamo. Konfliktov, ki smo jih zaznali, ne dušimo, temveč se čimprej lotimo njihovega razreševanja, raziščemo vzroke zanje in poiščemo ustrezno rešitev.

5. Praktično sodelovanje med razrednikom in dijaki njegovega razreda

Teorija prvega uspešnega medsebojnega stika razrednika in njegovih dijakov je znana, težje pa jo je uresničiti tudi v praksi. Na Gimnaziji Kranj že vrsto let organiziramo spoznavne vikenda, ki dijakom in razrednikom omogočajo lažji prvi stik. Prvi vtis, ki ga dijak pusti pri sošolcih in pri razredniku, je izjemnega pomena. Pri spoznavnem vikendu je pomembno tudi, da razrednik dijakom predstavi svoj način delovanja in vodenja v razredu. Komunikacijski stik z dijaki razredniku omogoča, da mu bodo kasneje lažje sledili in sprejeli njegove ideje ter metode dela. Eden izmed pomembnejših ciljev spoznavnega vikenda je tudi vzpostavitev povezanosti razreda v čim močnejšo celoto. Utopično je pričakovati, da bi se vsi dijaki takoj povezali, a večini uspe. V vseh generacijah dijakov, ki so imele spoznavni vikend, se je pokazalo, da se je njihova socialna mreža pomembno razširila. Če je spoznavni vikend namenjen ustvarjanju vezi znotraj novega razreda, je naravoslovno-raziskovalni tabor v 2.

letnika namenjen utrjevanju teh vezi. Tabor za celotno generacijo dijakov poteka sočasno in tako omogoča lažje spoznavanje med dijaki različnih razredov.

5.1 Spoznavni vikend

Stroka ugotavlja, da je prehod učencev iz osnovne na srednjo šolo zahteven. Ko se osnovnošolci prvič podajajo v gimnazijske klopi, je pri njih prisoten strah pred nepoznavanjem sošolcev, profesorjev in načinom dela na gimnaziji. Srednje šole prehod poskušajo olajšati na različne načine. Prehod je lažji, če se dijaki bolje poznajo in več sodelujejo med seboj. Z neformalnim dvodnevni družanjem se dijaki v razredu med seboj spoznajo. Tako jim je omogočeno, da se lažje in z nekaj več izkušnjami vključijo na Gimnazijo Kranj. Zelo pomembno je, da je spoznavni vikend izveden čim bolj zgodaj v septembru, ker se takrat dijaki med seboj slabše poznajo. Po spoznavnem vikendu vsak dijak bolje pozna več svojih sošolcev in si hkrati splete širšo mrežo razrednih poznanstev. Na spoznavnem vikendu ne manjka smeha, pomoči ter spodbujanja in kot zunanji opazovalec lahko vidim, kako razred skupaj raste. Z uvodnim neformalnim družanjem pri dijakih padejo podzavestne ovire in spoznavanje sošolcev je lažje ter pristnejše. Prepričan sem, da spoznavni vikend v vseh dijakih pusti globoke pozitivne spomine in jim da dobro osnovo za začetek novega poglavja v njihovem življenju. Po tednu ali dveh pouka v šoli razrednik svoj razred dijakov lahko pozna le površno. Pri posameznikih se sicer vidijo osnovne značilnosti obnašanja in komunikacije, za podrobnejše spoznavanje pa je še premalo časa. Tudi za razrednika je spoznavni vikend idealna priložnost, da bolje spozna dijake, s katerimi bo v razredu preživel naslednja štiri leta.

Spoznavni vikend pomembno prispeva k spoznavanju in povezovanju dijakov med seboj. Dijaki Gimnazije Kranj so na spoznavnem vikendu odmaknjeni od elektronskih medijev, družijo se le z novimi sošolci in se kot razred povezujejo v celoto, kar je zelo pomembno. Dijaški spomini na spoznavni vikend, ki se v pogovorih večkrat obudijo tudi po več letih, mi kot razredniku pomenijo zelo veliko in mi dajejo moč za organizacijo spoznavanja naslednje generacije dijakov. Na podlagi svojih izkušenj in vse večje zavzetosti ostalih gimnazijskih profesorjev lahko bodočim dijakom omogočimo lep začetek šolanja na Gimnaziji Kranj. Spoznavni vikendi so odličen način spoznavanja in povezovanja dijakov ter gotovo dosegajo svoj namen.

5.2 Naravoslovno – raziskovalni tabor

V današnjem sistemu srednješolskega izobraževanja ni dovolj časa namenjenega pridobivanju teoretičnih in praktičnih znanj o kvalitetni in učinkoviti komunikacije, o delovanju skupin dijakov, pogovoru o sprejemanju drugačnosti in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti. Zaradi zgoraj naštetih razlogov je tabor Gimnazije Kranj v Prekmurju idealna priložnost, da dijaki zapolnijo tiste praznine, ki jih s formalnim izobraževanje ne morejo ali pa to storijo veliko težje. Dijaki na taboru šotorijo, kar je za veliko posameznikov prva podobna izkušnja in jih je nanjo potrebno še posebej pripraviti. Če je razred povezana celota posameznikov, je izvedba tabora veliko lažja.

Starši imajo pred izvedbo tabora zelo pomembno vlogo. Tudi, če gredo na tabor dijaki, ki so stari 16 ali 17 let, je za starše naša zagotovitev najboljših možnih razmer za tabor velikega pomena. Pred taborom je vse starše organiziran roditeljski sestanek, kjer je tabor natančno predstavljen. S starši je zelo pomembno dobro sodelovati, saj je tako tudi sama izvedba projektov veliko lažja, starši pa so mirnejši in bolj gotovi v obvezne izbirne vsebine, ki jih organizira gimnazija.

Razred, ki je dobro voden, in se dijaki v njem čutijo udobno, je po taboru medsebojno še bolj povezan. Tabor je namreč ena redkih gimnazijskih aktivnosti, na kateri je zbrana velika večina razreda, druženje je tudi neformalno, veliko je časa za še boljše medsebojno spoznavanje tako med sošolci kot tudi med dijaki in profesorji. Dijaki v šoli lažje skrivajo svojo občutja, saj je druženje kratkotrajnejše. Na taboru je petdnevno skrivanje resničnih čustev veliko težje, a odnosi se največkrat obrnejo v še bolj pozitivno smer kot so bili v razredu. Vezni člen med organizatorji tabora, dijaki in starši je razrednik in razrednik motivira dijake za čim bolj aktivno udeležbo, kar se ob koncu nedvomno pokaže v še močnejših prijateljskih vezeh, ki se stkejo v razredu.

6. Zaključek

Delo razrednika zahteva trud celega človeka, saj je zahtevno in časovno zamudno. Ker je razrednik v stalnem kontaktu z dijaki in njihovimi starši, s profesorji in z vodstvom šole, je velikokrat težko usklajevati aktivnosti in upoštevati želje vseh posameznikov. Ves razrednikov trud je poplačan, vse naloge in tegobe so pozabljene, ko opazi, da razred funkcionira, se razume in dijaki sodelujejo med tabo kot složna celota. Vse večdnevne aktivnosti, na katerih je ob vodstvu razrednika prisoten cel razred, utrdijo vezi med dijaki in pozitivno vplivajo na klimo v razredu. K povezanosti dijakom dokazano prispevata tudi spoznavni vikend in naravoslovno-raziskovalni tabor. Vse šole bi morale stremeti k vsakoletni izvedbi podobnih aktivnosti, zato tudi na Gimnaziji Kranj pripravljamo nove večdnevne aktivnosti še za dijake 3. letnika. Dijaški spomini na gimnazijske aktivnosti, ki se v pogovorih večkrat obudijo tudi po več letih, mi kot razredniku zelo veliko pomenijo in mi dajejo moč ter motivacijo za razredniško delo z naslednjo generacijo dijakov.

7. Literatura

- Ažman, T. (2015). Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V M. Zavašnik Arčnik (ur.), J. Erčulj (ur.), *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 67 – 78). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bregar, M. (2013). *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].
- Havard, A. (2015). *Krepostno vodenje*. Ljubljana: Družina d. o. o.
- Kalin, J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M., Hrovat, A. (2005). *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_sme_rnice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- Kržan, J. (2011). *Motiviranost dijakov za učenje*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Račnik, M. (2010). *Postani najboljši vodja*. Ljubljana: Vodja si.
- Zorko, P. (2009). *Razrednik in njegovo vodenje razreda* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta].

Kratka predstavitev avtorja

Gašper Markič je pomočnik ravnatelja in učitelj zgodovine na Gimnaziji Kranj. Leta 2009 je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomiral iz geografije in zgodovine. Na Gimnaziji Kranj vodi zgodovinski krožek v okviru katerega dijake pripravlja na državna tekmovanja iz zgodovine. Že osemnajst let za dijake 2. letnika Gimnazije Kranj vodi naravoslovno-raziskovalni tabor v Prekmurju in organizira spoznavne vikende za dijake 1. letnika.

Občutenje smisla življenja in učna uspešnost slovenskih mladostnikov

Sense of Life's Meaning and Academic Success among Slovenian Adolescents

Nina Potočnik

*OŠ Vranksko-Tabor
nina.potocnik@os-vransko.si*

dr. Andreja Kozmus

*Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
andreja.kozmus@um.si*

Povzetek

Mladi imajo težko nalogo, da v globalnem svetu povečevanja potrošnje, spletnih identitet in spremenjenih odnosov, najdejo smisel, za katerega (jim) je vredno živeti in si prizadevajo, da bi ga dosegli. Spraševanje o smislu življenja in iskanje le-tega je normalna stopnja odrasčanja posameznika, a vse več je mladih, ki svoje življenje vrednotijo kot brezsmiselno in prazno. Če je to občutje dolgotrajno in močno, lahko mladostnik zapade v tesnobo. Namen prispevka je ugotoviti, ali je občutenje smiselnosti življenja povezano z učno uspešnostjo mladostnikov. Za zbiranje podatkov smo uporabili vprašalnik PIL (Purpose In Life) ali t. i. lestvico življenjskih ciljev, ki temelji na logoterapiji, psihoterapevtski smeri, ki jo je psiholog in psihoterapevt dr. Viktor Frankl razvil z namenom, da bi poudaril pomen razbiranja nalog in uresničevanja ciljev, ki jih življenje postavlja pred vsakega posameznika. V raziskavi je sodelovalo 656 dijakov in dijakinj 2., 3. in 4. letnikov slovenskih srednjih šol. Ugotovili smo šibko, vendar pozitivno povezanost vrednotenja smiselnosti življenja in učne uspešnosti, pri čemer so mladostniki, ki so življenje vrednotili kot bolj smiselno, dosegali višjo učno uspešnost. Rezultati raziskave lahko starše in učitelje spodbudijo, da si večkrat vzamejo čas in prisluhnejo mladim ter jim pomagajo pri iskanju in uresničevanju zanje pomembnih ciljev, saj bodo tako mladi v življenju bolj zadovoljni in uspešni.

Ključne besede: mladostniki, postavljanje življenjskih ciljev, smisel življenja, učna uspešnost, Viktor Frankl.

Abstract

Youth have a difficult task in the global world of the glorification of consumption, online identities and changed relationships to find a meaning that (to them) is worth living for and strive to achieve. Asking about the meaning of life and searching for it is a normal stage of an individual's development, but the number of youths who value their lives as meaningless and empty is growing. If this feeling is long-lasting and strong a person can quickly develop anxiety and a sense of pointlessness. The aim of the presented research is to examine whether the evaluation of the meaning of life is related to the academic performance in adolescents. To collect data, we used the PIL (Purpose in Life) questionnaire or the so-called life goals scale, which is based on logotherapy, a psychotherapeutic course, developed by the psychologist and psychotherapist Viktor Frankl to emphasize the importance of discerning tasks and realizing the goals that life sets before every individual. The survey included 656 male and female students in the 2nd, 3rd, and 4th years of Slovenian secondary school. We found a weak but positive

correlation between the value attributed to the meaningfulness in life whereby adolescents who see life as more meaningful achieved higher academic performance. The results of the research can encourage parents and teachers to take time to listen to adolescents and help them in their efforts to find and achieve life goals that are important for them and therefore lead more satisfied and successful life.

Keywords: academic performance, adolescents, goal setting, meaning of life, Viktor Frankl.

1. Uvod

Prispevek temelji na teoriji Viktorja Frankla, psihoanalitika in ustanovitelja tretje psihoterapevtske šole: logoterapije, ki v središče svoje teorije postavi smisel življenja (*gr. logos – duh, smisel; therapeuein - zdraviti*). Dobesedno bi lahko prevedli, da logoterapija pomeni zdravljenje duševnosti z odkrivanjem smisla, kjer: » ... v zvezi z logoterapijo pomeni logos duha in naprej od tega smisel. Pod duhom je treba razumeti razsežnost specifično človeških pojavov,« (Frankl, 2015, str. 371). Frankl (2014) natančneje pojasni, da človek duhovno razsežnost doseže, kadar premišljuje o samem sebi, kadar samega sebe naredi za predmet premišljevanja, kar je lastno (vsem) ljudem in ni mišljeno kot versko udejstvovanje.

Frankl (1992) je v svojih delih nagovoril problematiko današnjega časa, kjer se vedno več posameznikov v svojem življenju sooča z občutkom praznine in brezcilnosti. Takšno stanje je poimenoval bivanjska praznота ali eksistencialni vakuum. Občutenje brezcilnosti se kaže v obliki dolgočasja, ki lahko vodi v samomorilno vedenje, odvisnosti in prestopništvo (Kristovič, Pangrčič in Kristovič, 2022).

Mladostniki veliko svojega časa preživijo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, kjer je njihova samopodoba povezana tudi z njihovo učno uspešnostjo (Juriševič, 1999). Kadar govorimo o učni uspešnosti, največkrat mislimo na šolske ocene, ki so (v srednji šoli) pokazatelj učnega uspeha in so relativno stabilne (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006). Dejavnike, ki vplivajo na učno uspešnost najbolj splošno delimo na notranje in zunanje (Marentič Požarnik, 2018). V prispevku se osredotočamo predvsem na notranji dejavnik miselne naravnosti, ki višjo učno uspešnost napoveduje preko vmesnih dejavnikov, kot so postavljanje ciljev, delovanje pri postavljanju ciljev in tudi spremljanje ciljev (Polh Budja in Košir, 2019). V prispevku pa nas še posebej zanima, ali je z učno uspešnostjo pri mladostnikih povezano tudi vrednotenje smiselnosti življenja.

Logoterapevtske tehnike, ki jih je razvil Frankl, so uporabne v vsakdanjem življenju in tudi v vzgoji in izobraževanju (Kristovič, Pangrčič in Kristovič, 2022; Moldoveanu, b. d.). Vključenim v vzgojno-izobraževalni proces lahko pomagajo osmisлити izobraževanje in prebroditi težave ter jih motivirati, da postanejo bolj zavzeti za dosego svojih ciljev.

2. Občutenje smisla življenja

2.1 Temeljna načela logoterapije

Pojem človeka znotraj logoterapije temelji na treh pomembnih stebrih: a) svobodni volji ali svobodni volje, b) volji do smisla in c) smislu življenja (Frankl, 2015). Prvi izmed treh stebrov, *svobodna volja*, v svojem bistvu pomeni, da je posameznik, kljub mnogim vpetostim, svoboden v zavzetju stališča do okoliščin, ki ga doletijo v življenju. Še več, zmožen je odmika od najhujših okoliščin in izbire stališča do samega sebe (Frankl, 2014), pri čemer mu je lahko v veliko pomoč njegov humor.

Volja do smisla oziroma iskanje smisla, je po Franklu (2016), za vsakega posameznika najpomembnejši predmet zanimanja, specifična potreba, ki jo zlahka uvrstimo med druge potrebe in je kot taka prisotna pri vseh ljudeh. Je pa tudi resnični izraz človekove humanosti in napovedovalec človekovega duševnega zdravja. Frankl je trdno verjel, da tisti, ki imajo razlog za življenje, najdejo tudi moč, da prenesejo najhujše okoliščine. Frankl je po preživetju koncentracijskega taborišča celo svoje življenje trdil, da je človek zmožen živeti zaradi svojih vrednot in idealov oziroma ciljev, ki si jih postavlja, in ne zaradi na primer obrambnih mehanizmov (Frankl, 1992). Številne raziskave, ki jih je izvedel, so pokazale, da človek znotraj svojega življenja potrebuje tisto »nekaj«, zaradi česar je smiselno živeti. Izkazalo se je celo, da ima marsikdo znotraj svojega življenja nekaj ali nekoga, zaradi česar bi bil pripravljen žrtvovati svoje življenje. Tako je ugotovil, da je volja do smisla pri ljudeh dejstvo in ne vera (prav tam).

Po logoterapiji lahko *smisel življenja* najdemo v treh različnih smereh oziroma na podlagi treh različnih načinov: v ustvarjanju oziroma dejanju, v doživljanju vrednosti oziroma preko nekega medija (lepote umetnosti, ljubezni v razmerju, do partnerja, do otroka ipd.) in v trpljenju (Frankl, 2015). Smisel tako lahko odkrivamo takrat, kadar smo dovzetni za zunanje vtise, vtise zunanjega sveta ali se izražamo preko njih (Lukas, 2017), v odnosu do drugega in z drugim/i. Frankl (2014) na drug način zapiše, kako lahko najdemo smisel življenja; pri tem se moramo vprašati, kaj sami dajemo svetu s svojimi stvaritvami, kaj jemljemo od življenja z izkušnjami in različnimi srečanji ter s kakšnega stališča gledamo na položaj v primeru usode, ki je ne moremo spremeniti.

2.2 Bivanjska prikrajšanost in bivanjska praznota

Logoterapija znotraj svojega delovanja govori tudi o prikrajšani posameznikovi volji do smisla ali tako imenovani »eksistencialni frustraciji«. Znotraj tako imenovane bivanjske prikrajšanosti se lahko pojavijo tudi različne nevrose, katere je Frankl poimenoval *noogene nevrose* (gr. *noos* – duh) in so v nasprotju z značilnimi psihogenimi nevrozami. Kot že zapisano, po Franklu izraz duhovnost v logoterapiji nima verske konotacije, temveč se nanaša na prezrto razsežnost človeka (Frankl, 1992). Bivanjsko praznoto je avtor pojasnil tudi kot pojav, ki se širi in narašča. Kot glavni obliki, v kateri se bivanjska praznota kaže, je navedel dolgčas in ravnodušnost, ki sta izziv tako v psihiatriji kot tudi v vzgoji.

Noogene nevrose je Frankl pojasnil kot produkt moralnih spopadov oziroma duhovnih problemov (Frankl, 1992). Človek namreč skozi vrednote išče smisel oziroma mu je skozi vrednote iskanje smisla olajšano. Kadar si vrednote nasprotujejo človek čuti stisko, ki se kaže v obliki noogenih nevroz (Frankl, 2014). Noogene nevrose lahko od drugih konvencionalnih nevroz ločujemo (tudi) s pomočjo testa o smisla v življenju (Purpose in Life, PIL), ki sta ga razvila James A. Crumbaugh in Leonard T. Maholik (Frankl, 2014). Vsekakor pa vsak spopad duhovnih problemov ali spopad raznih vrednot ni nevrotičen in je kot takšen do določene stopnje povsem normalen in zdrav. Nekateri ljudje namreč zmotno menijo, da psihološko blagostanje pomeni življenje brez stresa. Po Franklu (2014) temu ni tako, saj mentalno zdravje po njegovem temelji na neki določeni stopnji napetosti, ki posameznika žene k doseganju smiselne. Napetost torej ni nekaj, čemu bi se bilo potrebno pretirano izogibati, temveč je v zdravi količini nujno potrebna za dobro duševno počutje (prav tam). Človek pravzaprav potrebuje *noodinamiko*, tako imenovano duhovno dinamiko, sestavljeno iz dveh polov. Prvi se navezuje na smisel, ki ga je potrebno v življenju izpolniti, drugi pa na človeka, ki ta smisel poskuša doseči (Frankl, 1992). Do teh ugotovitev je Frankl prišel iz analiziranja svojega preživetja v nacističnem koncentracijskem taborišču. Izhajal je iz tega, da človekovo iskanje smisla in življenjskih vrednot povzroča notranjo napetost, ki je na določeni stopnji za človekovo

dobro duševno zdravje nepogrešljiva. Iz tega izhaja, da človek v resnici ne potrebuje ravnovesja ali tako imenovanega stanja brez napetosti, temveč potrebuje prizadevanje in boj za cilj (prav tam). Po Franklu smisla namreč ni mogoče iznajti ali predpisati, ampak ga je potrebno odkrivati (Lucas, 2017); bolj kot iskanje življenjskega smisla pa poudarja vsakokratno vrednotenje in osmišljanje situacij, ki jih prinese življenje. Namesto spraševanja, kaj je smisel življenja, mora posameznik spoznati, da s svojim življenjem odgovarja na to vprašanje, to pa ga zavezuje k etičnosti in odgovornosti v svojem delovanju.

Vsaka analiza znotraj logoterapije torej poskuša pri posamezniku doseči, da ta spregleda, po čem v resnici v svoji globini hrepeni. Logoterapija je tako bolj kakor v gone in instinkte, zadovoljevanje in usklajevanje potreb ter prilagajanje družbi in okolju, usmerjena v človeka, čigar glavna skrb je izpolnjevanje smisla in uresničevanje vrednot (Frankl, 1992). Po Franklu na svetu ni ničesar, kar bi človeku lahko pomagalo pri preživetju, kakor je zavedanje, da ima njegovo življenje nek smisel. Vedeti, zakaj živimo, in verjeti, da imamo v življenju posebno vlogo ali bolje rečeno nalogo, nam daje zmožnost preživetja.

2.3 Dve logoterapevtski tehniki

Večina avtorjev logoterapijo uvršča v kategorijo bivanjske psihiatrije in tehnike (Frankl, 2014). Kot tehnika je po Franklovih (1992) besedah manj retrospektivna in manj introspektivna, ter se za razliko od drugih smeri psihoterapije ukvarja s prihodnostjo in nalogami, ki naj bi jih pacient izpolnil ter s tem presegel (osredotočenost na) samega sebe. Osrednja točka logoterapije je tako usmerjanje na smisel oziroma življenjsko nalogo posameznika in ne na ciklične vzorce iz preteklosti (prav tam). Smisla pa mnogi ljudje, kljub vsem sredstvom za življenje, ki jih imajo, mnogokrat ne vidijo. Družba v svoji sestavi nekatere potrebe celo sama ustvarja, nikakor pa ne izpolnjuje potrebe po smiselnosti (Frankl, 2016). Resničnega strahu, kot je na primer strah pred smrtjo, nikakor ni mogoče odpraviti z psihodinamično razlago, kakor tudi nevrotične bojzani ni mogoče odpraviti zgolj s filozofskim razumevanjem. Logoterapija je tako razvila posebno tehniko, s katero lahko pomagamo nevrotičnim posameznikom, ki znotraj sebe vnaprej doživljajo neko stisko (Frankl, 1992).

Za takšno vrsto stiske, tako imenovano vnaprejšnjo stisko, je značilno, da ustvari tisto, česar se posameznik najbolj boji ali natančneje povedano, ustvari stranski učinek tistega, kar želimo doseči (Frankl, 2014). Torej, če se posameznik boji, da bo pred množico ljudi začel jecljati, se bo pogosto ravno to zgodilo. Podobno deluje tudi, kadar si nečesa silovito želimo. Ta pretirana namera ali hiperintencija, pogosto onemogoči tisto, za kar si človek prizadeva. Poleg pretirane namere pa v logoterapiji poznamo tudi izraz pretirane pozornosti ali hiperrefleksije, ki deluje podobno kakor pretirana namera. Tako tehnika logoterapije temelji na nasprotni nameri ali tako imenovani paradoksnih intenciji ter na namerni nepozornosti ali tako imenovani derefleksiji (Frankl, 1992).

Nasprotna namera je tehnika, ki jo logoterapevti najpogosteje uporabljajo pri zdravljenju prisilnih in fobičnih stanj, v smislu kratkotrajne terapije (Frankl, 2016). Z nasprotno namero želijo namreč doseči, da posameznik za trenutek hoče tisto, česar se boji oziroma česar si ne želi. Tako »obrbejo stališče« in dosežejo obratni učinek fobija in pretirana pozornost pa postopoma izgineta (Frankl, 1992). Povedano drugače lahko delovanje nasprotne namere razložimo, če za izhodišče vzamemo mehanizem, ki ga imenujemo boječe pričakovanje. Gre za določen simptom pri posamezniku, ki vzbudi strah, da se bo ta simptom vrnil. Vendar ravno ta strah pogosto izzove vrnitev simptoma. Preidemo v začarani krog, kjer simptom vzbudi fobijo, ta strah izzove simptom in njegova ponovitev še bolj okrepi posameznikovo fobijo. Iz tega je

Frankl izpeljal sklep, da je proti vnaprejšnji stiski potrebno ukrepati z nasprotno namero (Frankl, 2016).

Druga tehnika, ki se je razvila znotraj logoterapije, je *namerna nepozornost*, ki jo je Frankl prvič opisal leta 1946. Pri tem vzorcu se posameznik ne boji nečesa, temveč si prizadeva za neko zadovoljstvo, ki pa se mu, bolj kot si zanj prizadeva, izmika. Posameznikovo pozornost je pri tem potrebno usmeriti v nekaj drugega, pogosto je najbolje, da pozornost usmerimo v pozitivne vsebine in smisle v življenju in na ta način pozabimo simptom, ki zaradi nepozornosti izgine. Pojava pretirane namere in pretirane pozornosti drug drugega krepita in vzpostavljata obratni mehanizem, kar pomeni, da bolj kot posvečamo pozornost nečemu, večja je naša namera, bolj se ta od nas oddaljuje, saj smo preveč osredotočeni nanjo. Da pa bi lahko delovali proti pretirani pozornosti, je potrebno uvesti tehniko namerne nepozornosti, pri kateri se poskušamo oddaljiti od naše želje ali namere, torej si je ne zadamo kot glavni cilj in s tem dosežemo, da se naposled uresniči kot stranski produkt (prav tam). Vendar moramo biti pri tem pazljivi, saj namerna nepozornost ni mogoča, kadar se posameznik ne usmeri k svojemu poslanstvu, nalogi ali bolje rečeno smislu življenja (Frankl, 1992).

3. Učna uspešnost mladostnikov

Učno uspešnost lahko ugotavljamo na več različnih načinov (Smrtnik Vitulić in Prosen, 2011). Neposredno jo lahko opazujemo skozi šolske ocene, skozi prehodnost posameznikov iz nižjih v višje razrede oziroma letnike, znotraj katerega lahko opazujemo tudi posamezno ponavljanje letnikov in osipa, prav tako pa jo lahko beležimo znotraj (ne)uspešnih prehodov v zahtevnejše stopnje šol in vrste izobraževalnih programov (Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš, 2009). Najpogosteje jo povezujemo s šolskimi ocenami in rezultati različnih notranjih in zunanjih nacionalnih preverjanj znanja (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2014). Poleg tega učno uspešnost lahko vrednotimo tudi preko posameznikovega individualnega dožemanja uspeha, ki izhaja iz njegovih prepričanj, pričakovanj in želja (Smrtnik Vitulić in Prosen, 2011).

Učna uspešnost, ne glede na naše mnenje, kaj naj bi šola bila ali dajala, kaže številne napovednike za prihodnost otrok. Povezana je s posameznikovim poklicnim uspehom, nagnjenostjo h kriminaliteti, uspehu ali neuspehu v življenju, z njo pa lahko napovemo celo verjetnost stabilnosti in trajnosti zakonske zveze (Flere idr., 2009). Poleg vsega naštetega je učna uspešnost tudi pomemben napovednik socialnega položaja v družbi in osebnega blagostanja. Rezultati mnogih študij so pokazali, da je izredno pomembno, da dejavnike učne (ne)uspešnosti prepoznamo čim hitreje, najbolje v zgodnjem otroštvu (Horvat, Zupančič in Vidmar, 2010). Z zornega kota družbenega in državnega pomena je učna uspešnost kot napovednik pomembno povezana z narodnim dohodkom in konkurenčnostjo gospodarstva ter celotne družbe; šolsko neuspešni posamezniki državi ne prispevajo toliko davkov kot šolsko uspešnejši ipd. (Flere idr., 2009).

3.1 Dejavniki učne uspešnosti

Velikokrat se sprašujemo, zakaj med posamezniki na različnih stopnjah šolanja in v različnih starostnih obdobjih prihaja do razlik v učni uspešnosti. Odgovore moramo iskati v dejavnikih, ki neposredno ali posredno vplivajo na učno uspešnost posameznikov. V zadnjih letih so bili dejavniki učne uspešnosti predmet mnogih raziskav tako pri nas kakor v tujini (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2014). Poleg raziskovanja dejavnikov je pomemben tudi kriterij uspešnosti, ki ga mnogi povezujejo zgolj in le z ucnim uspehom ali tako imenovano šolsko oceno ali rezultatom

preverjanja znanja. Da bi uspešnost globlje razumeli, je le to potrebno razširiti tudi na kakovost znanja, trajnost znanja in njegovo uporabnost (Marentič Požarnik, 2018).

Dejavnikov učne uspešnosti je mnogo in se med seboj pomembno prepletajo (prav tam). Izhajajo iz individualnih značilnosti posameznika, med katere prištevamo spol, inteligentnost, samouravnavanje, temeljne kompetentnosti ipd., kakor tudi iz značilnosti posameznikovega okolja in njegove socialne in psihološke opremljenosti (Vidmar, 2017).

Znotraj vzgoje in izobraževanja dejavnike učne uspešnosti najbolj splošno delimo na zunanje in notranje (Smrtnik Vitulić in Lesar, 2014). Marentič Požarnikova (2018) jih razvrsti v štiri posamezne skupine znotraj dveh splošnih: *notranji dejavniki*, ki se kažejo v učencu, so lahko *fiziološki*, med katere spada na primer stanje čutil, živčevja, zdravstveno stanje, senzorna in motorična koordinacija ipd. in *psihološki*, med katere prištevamo umske sposobnosti, različne stile učenja, motivacijo, osebnostne lastnosti, samozavest ipd. ter *zunanji dejavniki*, ki se kažejo v okolju in med katere spadajo *fizikalni*, to so opremljenost prostora za učenje, svetlost prostora in oblikovanost ipd. ter *socialni*, ki izhajajo iz družabnega življenja, družine, šole, prijateljev in širšega socialnega okolja. Zunanji dejavniki so torej tisti, ki izhajajo iz okolja vsakega posameznika. Podobno je v svojem delu dejavnike učne uspešnosti razdelila Vidmarjeva (2017), in sicer v tri skupine: *strukturni* – spol, izobrazba staršev, vključenost v vrtec; *dejavniki, vezani na starše ali tako imenovani interpersonalni* – psihološke značilnosti mame, značilnosti očeta, značilnosti družinskega okolja in pa *dejavniki, vezani na učenca ali tako imenovani intraperosnalni* – temeljne kompetentnosti, samouravnavanje, besedna ali nebesedna inteligentnost.

Vsekakor dejavnikov ne moremo popolnoma razmejiti in ločiti, saj delujejo prepletano in vzajemno. Prav tako moramo poudariti, da se posamezniki različno odzivajo na navidezno enake zunanje vplive, saj vsak v situacijo vstopa z različno motivacijo, sposobnostjo, učno strategijo in tehniko itd. Iz tega izhaja dejstvo, da lahko nekoga neuspeh popolnoma potre, drugega pa opogumi, da se naslednjič bolj potruzi. Avtorica (Marentič Požarnik, 2018) tako ugotavlja, da učinkovito okolje ni enako objektivnemu okolju, poleg tega pa tudi vsak posameznik na okolje sam vpliva s svojim odzivanjem. Da bi lažje razumeli prepletanje dejavnikov uspešnega učenja, so kognitivno usmerjeni znanstveniki zasnovali model, ki ponazarja vzajemno delovanje dejavnikov. Središče modela je posameznikovo dojetje okoliščin in njegovo ravnanje. Na to, kako se bo posameznik učil, ne vplivajo le okoliščine same po sebi, temveč tudi to, kako jih le ta dojema, kako si jih razlaga in kakšen je njegov odziv. Dejavniki znotraj modela se delijo na predhodne, torej tiste, ki jih posameznik prinese s sabo v situacijo in na procesne, med katere prištevamo različne učne strategije, ki jih posameznik uporablja. Vsi dejavniki, tako prehodni kakor procesni, skupaj vplivajo na končni izid, najbolj pa na samo kakovost rezultatov (prav tam). Miselna naravnost in postavljanje življenjskih ciljev tako pomembno oblikujeta posameznikovo učno uspešnost ter v času mladostnikovega šolanja učno uspešnost tudi pomembno napovedujeta (Polh Budja in Košir, 2019).

4. Empirični del

V empiričnem delu smo ugotavljali, če in kako je vrednotenje smisla življenja in postavljanje življenjskih ciljev mladostnikov povezano z njihovo učno uspešnostjo.

4.1 Opis vzorca

V deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja je sodelovalo 656 anketirancev, 51,7 % dijakinj in 48,3 % dijakov, od tega jih je 36,4 % obiskovalo drugi, 38,0 % tretji in 25,6 % četrti letnik srednje šole. Djakinj in dijakov 1. letnikov nismo vključili v raziskavo, saj bi njihova zaključna ocena predhodnega letnika predstavljala končno oceno, pridobljeno na osnovnošolski ravni izobraževanja in tako ne bi bila primerljiva s srednješolsko ravni izobraževanja. Večina mladostnikov (52,7 %) je obiskovala gimnazijske programe, sledijo vpisani v srednje tehniške in strokovne programe (29,9 %) in vpisani v poklicno izobraževanje (17,4 %). Povprečna ocena končnega uspeha vseh anketiranih dijakov in dijakinj v predhodnem letu je bila 4,02 (SD = 0,729).

4.2 Lestvica življenjskih ciljev

V nadaljevanju smo z opisno statistiko predstavili odgovore anketirancev privzetega vprašalnika PIL oziroma lestvice življenjskih ciljev, ki so jih dijakinje in dijaki ocenjevali na lestvici od 1 do 7. Vsaka lestvica je imela enak razpon in enako nevtralno vrednost (4).

Preglednica 1

Lestvica življenjskih ciljev

	N	PV	SD	Min	Max
Navadno se	605	4,31	1,37	1 – močno dolgočasim	7 – zelo navdušujem
*Življenje se mi zdi	604	3,60	1,57	1 – zelo vznemirljivo	7 – povsem enolično
V svojem življenju	602	5,15	1,51	1 – nimam nikakršnih ciljev	7 – imam jasno izdelane cilje
Svoje življenje doživljam kot	603	4,60	1,66	1 – povsem nesmiselno	7 – zelo polno in smiselno
*Vsak dan	603	4,19	1,78	1 – se zgodi kaj novega in zanimivega	7 – je povsem podoben drugemu
Če bi lahko izbral/-a	603	4,73	1,89	1 – bi se raje nikoli ne rodil/-a	7 – bi si še enkrat izbral/-a isto življenje
* Ko bom odšel/ odšla v pokoj	601	2,58	1,67	1 – bom počel/-a mnogo tistega, kar sem si vedno želel/-a	7 – bom do konca živel/-a v brezdelju
Pri doseganju svojih življenjskih ciljev	602	4,29	1,54	1 – še nisem dosegel/ dosegla nikakršnega cilja	7 – sem do sedaj povsem uspel/-a
Moje življenje	603	4,36	1,43	1 – je prazno, napolnjeno z obupom	7 – prekipeva od navdušenja
*Če bi se moje življenje danes končalo, bi ga ocenil/-a	603	3,00	1,93	1 – da je bilo vredno živeti	7 – da ni bilo vredno živeti
Kadar razmišljam o svojem življenju	564	4,19	2,06	1 – se pogosto sprašujem, zakaj živim	7 – vedno najdem v njem kak smisel
Svet, v katerem živim	561	3,96	1,66	1 – se mi zdi nerazumljiv in tuj	7 – se smiselno povezuje z mojim življenjem
Menim, da sem	563	5,09	1,55	1 – zelo neodgovoren človek	7 – zelo odgovoren človek

*Moje prepričanje v zvezi s človekovo svobodo	564	4,01	1,76	1 – da je človek povsem svoboden v vseh življenjskih izbirah	7 – da je človek povsem pod vplivom dednosti in okolja
*Če pomislim na smrt	563	3,42	2,05	1 – se je ne bojim	7 – se je zelo bojim
Kar se tiče samomora	564	4,62	2,19	1 – sem že resno razmišljal/-a o njem kot o edinem izhodu	7 – nikoli nisem razmišljal/-a o tej možnosti
*Moja možnost, da si poiščem nekaj, za kar je vredno živeti, je	563	2,56	1,64	1 – zelo velika	7 – zelo majhna
*Moje življenje je	564	2,77	1,60	1 – v mojih rokah in ga sam/-a usmerjam	7 – izven moje kontrole in pod vplivom zunanjih dejavnikov
*Vsakdanje naloge mi predstavljajo	564	3,96	1,58	1 – izvor zadovoljstva	7 – mučno in dolgočasno dolžnost
Do sedaj	572	4,41	1,97	1 – še nisem našel/ našla svojega življenjskega cilja	7 – sem si našel/ našla zadovoljujoče in jasne cilje v življenju

Opomba: N = število, PV = povprečna vrednost, SD = standardni odklon, Min = najnižja vrednost na vzorcu, Max = najvišja vrednost na vzorcu, * = obratna vrednost..

Kot lahko vidimo iz Preglednice 1, so srednješolci najvišje ovrednotili odgovore glede ciljev, odgovornosti in odnosa do svojega življenja (*V svojem življenju imam jasno izdelane cilje*, $\bar{x} = 5,15$; *Menim, da sem zelo odgovoren človek*, $\bar{x} = 5,09$; *Če bi lahko izbral, bi še enkrat izbral svoje življenje*, $\bar{x} = 4,73$).

4.3 Vrednotenje smiselnosti življenja in učna uspešnost

Posebej smo se osredotočili na vprašanje, kako srednješolci vrednotijo smiselnost življenja; ali svoje življenje doživljajo kot nesmiselno ali kot smiselno in polno.

Preglednica 2

Vrednotenje smiselnosti življenja

		N	f
Svoje življenje doživljam kot	1 – povsem nesmiselno	33	5,5 %
	2	39	6,5 %
	3	78	12,9 %
	4 – srednje	116	19,2 %
	5	141	23,4 %
	6	111	18,4 %
	7 – zelo polno in smiselno	85	14,1 %
Skupaj		603	100 %

Opomba: N = število, f = delež v %.

Kot razberemo iz Preglednice 2, rezultati kažejo, da večina mladostnikov svoje življenje doživlja kot bolj polno in smiselno, da znotraj svojega življenja najdejo smisel in se ne soočajo z bivanjsko praznoto in občutkom nesmiselnosti ter brezpredmetnosti. Zaskrbljujoče pa je, da

kljub vsemu kar 12 % odstotkov mladostnikov svoje življenje ocenjuje kot precej ali povsem nesmiselno.

Nato nas je zanimalo, ali je učni uspeh povezan z dojemanjem smiselnosti življenja. Najprej smo na podlagi statistične značilnosti Kolmogorov-Smirnovega testa ugotavljali normalno porazdelitev spremenljivk *povprečna ocena predhodnega letnika* ($N = 603$, $p = 0,00$, Kolmogorov-Smirnov test: 0,18) in *svoje življenje doživljam kot: povsem nesmiselno/zelo polno in smiselno* ($N = 603$, $p = 0,00$, Kolmogorov-Smirnov test: 0,15). Ugotovili smo, da porazdelitvi obeh spremenljivk odstopata od normalne ($p < 0,05$), zato smo za ugotavljanje povezanosti med njima uporabili neparametrični Spearmanov koeficient korelacije rangov ($N = 603$, $p = 0,004$, Spearmanov korelacijski koeficient: 0.12**). Na podlagi statistične analize lahko sklenemo, da je vrednotenje smiselnosti življenja pozitivno povezano z učno uspešnostjo pri mladostnikih. Povezanost je pozitivna in šibka, glede na predznak koeficienta pa lahko ugotovimo, da višja, kot je povprečna ocena predhodnega letnika, bolj polno in smiselno življenje doživljajo dijaki in dijakinje.

4.4 Postavljanje življenjskih ciljev ter učna uspešnost

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali si mladostniki v povprečju postavljajo življenjske cilje.

Na lestvici od 1 do 7, kjer je 1 pomenilo »še nisem našel/-a svojega življenjskega cilja«, 7 pa »sem si našel/-a zadovoljujoče in jasne cilje v življenju« so mladostniki v povprečju trditev ocenili bolj pritrnilno ($N = 572$, $PV = 4,41$, $SD = 1,97$).

Nato nas je zanimalo, ali je doseganje življenjskih ciljev povezano z učnim uspehom. Najprej smo na podlagi statistične značilnosti Kolmogorov-Smirnovega testa ugotavljali normalno porazdelitev spremenljivk *povprečna ocena predhodnega letnika* ($N = 602$, $p = 0,00$, Kolmogorov-Smirnov test: 0,18) in *svojem življenju nimam/imam jasno izdelane cilje* ($N = 602$, $p = 0,00$, Kolmogorov-Smirnov test: 0,20). Ugotovili smo, da porazdelitvi obeh spremenljivk odstopata od normalne ($p < 0,05$), zato smo za ugotavljanje povezanosti med njima uporabili neparametrični Spearmanov koeficient korelacije rangov ($N = 602$, $p = 0,00$, Spearmanov korelacijski koeficient: 0.15**). Na podlagi statistične analize lahko sklenemo, da je postavljanje življenjskih ciljev pozitivno povezano z učno uspešnostjo pri mladostnikih. Povezanost je pozitivna in šibka, glede na predznak koeficienta pa lahko ugotovimo, da višja, kot je povprečna ocena predhodnega letnika, jasneje imajo mladostniki izdelane svoje cilje.

4.5 Diskusija

V raziskavi smo ugotavljali, ali je vrednotenje smiselnosti življenja pozitivno povezano z učno uspešnostjo. Pri tem smo predpostavljali, da mladostniki, ki so učno uspešnejši, življenje vrednotijo kot bolj smiselno za razliko od mladostnikov, ki so v povprečju manj uspešni. Analiza, ki smo jo preverili s pomočjo neparametričnega Spearmanovega koeficienta korelacije rangov, je pokazala, da med spremenljivkama obstaja statistično značilna povezanost. Povezanost je pozitivna in šibka (0,12); višja kot je povprečna ocena predhodnega letnika srednješolcev, bolj polno in smiselno življenje vrednotijo in doživljajo svoje življenje in obratno.

Omenjeni rezultati so v skladu z do sedaj opravljenimi raziskavami (Ji, 2019), kjer so ugotovili, da obstaja zmerina pozitivna povezanost med prisotnostjo vrednotenja smisla življenja in akademskim uspehom. Mladostniki, ki so življenje vrednotili kot smiselno in

vredno, so dosegali boljši končni uspeh in višje zaključne ocene. Raziskave so hkrati pokazale, da je učinek smisla življenja povezan z boljšo prilagodljivostjo na stresne življenjske dogodke.

Podobno je bilo ugotovljeno tudi v raziskavi, opravljeni na študentih novincih (Al-Tarawneh, Baioumy, Embong, Ab Rahman in Abdu Bichi, 2019), ki je pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike v stopnji psihološke sreče in smiselnosti življenja glede na učni uspeh študentov mladostnikov v Savdski Arabiji. Rezultati raziskave kažejo, da so povprečne ocene psihološke sreče in vrednotenja življenja glede na akademski uspeh pomembno različne. Tako so študentje, ki so svojo psihološko srečo ocenili z višjo oceno hkrati dosegali tudi višji akademski uspeh. Iz tega lahko izpeljemo, da bolj kot posameznik svoje življenje vrednoti kot smiselno in v njem vidi tudi psihološko srečo, lažje dosega tudi višje akademske uspehe in se znotraj učnega okolja tudi bolje počuti.

Prav tako nas je zanimalo, ali je postavljanje ciljev v življenju pozitivno povezano z učno uspešnostjo pri mladostnikih. Pri tem smo predpostavljali, da mladostniki, ki si v povprečju postavljajo življenjske cilje, dosegajo tudi višjo učno uspešnost in obratno. Na podlagi analize, kjer smo znova uporabili Spearmanov koeficient korelacije rangov, smo ugotovili, da med spremenljivkama obstaja statistično značilna povezanost, pozitivna in šibka (0,15). Ugotovili smo, da višja kot je povprečna ocena predhodnega letnika, bolj jasno izdelane cilje imajo dijaki in dijakinje v življenju. Podobne ugotovitve so avtorji navajali tudi v do sedaj že narejenih raziskavah (Schippers idr., 2020), kjer so posamezniki, ki so si v življenju postavljali cilje, dosegali pomembno višjo akademsko uspešnost od tistih, ki si ciljev niso postavljali. V omenjeni raziskavi so sodelovali študentje managementa, rezultati pa so pokazali, da je zastavljanje življenjskih ciljev pripomoglo h kar 20 % višji akademski uspešnosti. Poleg tega so rezultati pokazali, da razmerje med ciljem in uspešnostjo ostaja pomembno pri nadzoru spremenljivk motivacije za študij in tudi, da je v kontekstu akademskega okolja postavljanje življenjskih ciljev precej koristno, tudi če cilji niso akademski. Proces pisanja in mišljenja o želeni prihodnosti ter nato odločitev za doseganje svojih ciljev nosi pomembno vlogo pri izboljšanju akademske uspešnosti. Poleg tega so raziskave tudi pokazale, da postavljanje ciljev na enem področju (npr. pogostejša vadba) izboljša samoregulacijo na drugih področjih (npr. več ur učenja). Prav tako pa je vpliv osebnih ciljev oziroma samoocenjevanje pomembnih osebnih ciljev močno povezano s pozitivnim učinkom njihovega doseganja. Podobno našim ugotovitvam kažejo že do sedaj izvedene študije (Eryilmaz, 2011), ki ugotavljajo, da je postavljanje življenjskih ciljev ter ciljev nasploh izredno pomembno v življenju vsakega posameznika. Raziskave kažejo, da se z določitvijo življenjskih ciljev dviguje raven posameznikovega blagostanja. Nasploh se z zadovoljevanjem potreb mladostnikov in določanjem življenjskih ciljev veča njihovo subjektivno počutje, ki vsekakor pozitivno vpliva tudi na učni uspeh.

5. Zaključek

Osrednji namen prispevka je bil predstaviti rezultate raziskave, v kateri nas je zanimala povezanost občutenja smiselnosti življenja in postavljanja življenjskih ciljev z učno uspešnostjo pri mladostnikih, natančneje dijakih in dijakinjah 2., 3. in 4. letnikov slovenskih srednjih šol.

V teoretičnem delu smo najprej predstavili temeljne termine logoterapije dr. Viktorja Frankla ter logoterapijo kot tehniko. Nadaljevali smo s teoretično opredelitvijo učne uspešnosti, kjer smo se še posebej osredotočili na dejavnike učne uspešnosti, ki smo jih v splošnem razdelili na interpersonalne in intrapersonalne. Opisali smo tudi povezanost učne uspešnosti in miselne naravnosti. Na teoretičnih izsledkih smo načrtovali empirično raziskavo.

Rezultati analize so pokazali, da med vrednotenjem smiselnosti življenja in ucnim uspehom obstaja šibka, a pomembna povezanost. V splošnem tako mladostniki, ki svoje življenje doživljajo kot smiselno in ga vrednotijo kot »da ga je vredno živeti«, v povprečju dosegajo tudi višji učni uspeh. Podobno so rezultati pokazali tudi pri povezanosti postavljanja ciljev z učno uspešnostjo. Tudi tukaj je bila povezanost šibka, a pomembna. Mladostniki, ki so si v večini postavljali življenjske cilje, so tako v povprečju dosegali tudi višji uspeh.

Postavljanje ciljev v življenju je smiselno in pripomore ne le k boljšemu akademskemu uspehu temveč tudi k boljšemu splošnemu počutju ter počutju znotraj izobraževalnega prostora, česar bi se morali učitelji na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja zavedati. Pouk, ki bi bil celostno zasnovan (kjer bi učitelji namenili več časa za razumevanje in razvoj posameznikov), ne le storilnostno orientiran, bi posredno pripomogel tudi k boljšim ucnim dosežkom.

6. Viri

- Al-Tarawneh, Z., Baioumy, N., Embong, R., Ab Rahman, R. in Abdu Bichi, A. (2019). Psychological Happiness and Meaning of Life among Students of King Khalid University Saudi Arabia. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(9), 1939. Pridobljeno na https://www.researchgate.net/publication/337213327_Psychological_Happiness_and_Meaning_of_Life_among_Students_of_King_Khalid_University_Saudi_Arabia
- Eryilmaz, A. (2011). Satisfaction of Needs and Determining of Life Goals: A Model of Subjective Well-Being for Adolescents in High School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1757–1764. Pridobljeno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ962673>
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Frankl, V. E. (1992). *Kljub vsemu rečem življenju da*. Celje: Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (2014). *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (2015). *Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Frankl, V. E. (2016). *Preslišani krik po smislu*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Horvat, M., Zupančič, M. in Vidmar, M. (2010). Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev. *Šolsko polje*, 21(1/2), 11–33.
- Juriševič, M. (1999). Samopodoba in/ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8(1), 23–41. <http://www.dlib.si>
- Kristovič, S., Pangrčič, P. in Kristovič, J. (2022). *Logopedagogika: holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje*. <https://logopedagogika.si/wp-content/uploads/2022/10/LOGOPEDAGOGIKA-HOLISTICNI-VZGOJNO-IZOBRAZEVALNI-PRISTOP-ZA-21.-STOLETJE.pdf>
- Lukas, E. (2017). *Vse se uglasli in izpolni: logoterapija v poznejšem življenjskem obdobju*. Celje: Mohorjeva družba.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57 = 123(2), 108–129.
- Moldoveanu, M. (b. d.). Viktor Frankl's Influence on Epistemology and Higher Education Practice. Fullerton: California State University.

https://www.academia.edu/30751666/Viktor_Frankls_Influence_on_Epistemology_and_Higher_Education_Practice

Polh Budja, K. in Košir, K. (2019). Miselna naravnost v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(1), 89–112.

Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W., Latham, G. P. in de Jong, E. M. (2020). Writing about Personal Goals and Plans Regardless of Goal Type Boosts Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60. Pridobljeno na: https://www.researchgate.net/publication/337519066_Writing_about_Personal_Goals_and_Plans_Regardless_of_Goal_Type_Boosts_Academic_Performance

Smrtnik Vitulić, H. in Prosen, S. (2011). Osebnost in samospoštovanje kot dejavnika učne uspešnosti študentov. *Socialna pedagogika*, 15(1), 1–20.

Smrtnik Vitulić, H. in Lesar, I. (2014). Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 19–32.

Vidmar, M. (2017). *Vedenjske težave in učna uspešnost*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kratka predstavitev avtoric

Nina Potočnik, mag. ped. je magistrirala v letu 2022 na temo logoterapije. Zaposlena je kot svetovalna delavka v osnovni šoli.

Doc. dr. Andreja Kozmus, univ. dipl. ped. je vrsto let delovala kot svetovalna delavka v osnovni šoli, sedaj pa je zaposlena na Oddelku za pedagogiko in didaktiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Področje njenega raziskovalnega dela so teorija vzgoje, ranljive skupine otrok, medvrstniško nasilje in celostna vzgoja in izobraževanje.

Premagovanje stresa pri učencih

Overcoming Stress in Students

Katja Prelesnik

OŠ Toma Brejca
katjapr@gmail.com

Povzetek

Šolski sistem je naravnán v ocenjevanje. Slednje učencem predstavlja stresno situacijo, ki jo rešujejo po svojih najboljših močeh. Nekateri imajo podporo družine, drugi so prepušeni sami sebi. Veliko osnovnih šol se že zaveda teže te problematike in izobražujejo učitelje na tem področju. V pedagoškem delu je uporaba različnih tehnik sprostitve, predvsem pred ocenjevanji, postala nujna praksa. Sproščen učenec bo dostopal do obeh možganskih polovic, kar mu bo omogočalo pridobiti boljšo oceno. Zavedanje, da so učenci različni, edinstveni in niso vsi pripravljene sprejeti sprostitvenih tehnik, je za izvajalca precejšen izziv. Potrebno je globlje zaupanje med učenci in izvajalcem. Med podajanjem učne snovi se moramo zavedati, da imamo pred seboj otroke, mladostnike, ki prihajajo iz različnih okolij in svojimi ne/stiskami. Ko učenci spoznajo, da je učitelj v razredu tudi človek, lažje pristopijo do njega. Odnosna kompetenca je tista, ki mora biti na prvem mestu. Tehnike, ki so predstavljene v strokovnem članku so enostavne, ne zahtevajo veliko priprave in rekvizitov. Zahtevajo učitelja, ki se dobro počuti v razredu in pokaže, da mu je mar za učenčeve uspehe. Vse tehnike se lahko izvajajo z mlajšimi ali starejšimi učenci. Oblikovane so tudi takšne, s katerimi se učenec lahko bolj poglubi v sprostitve. Tehnike se izvajajo po vrstnem redu. Pomembno je, da se ob učenčevi nezmožnosti izvedbe ali nesodelovanju opravi svetovalni individualni pogovor z učencem, ki je priložen na koncu članka. Najbolje je tak pogovor izvesti takoj po zaključku sprostitvene ure. V današnjem svetu, kjer sta hitenje in vsakodnevne obveznosti stalno na urniku, je sprostitve nujna tako za učitelja kot učenca.

Ključne besede: dihanje, masaža, osnovnošolci, sprostitve, vizualizacija.

Abstract

School system is grading oriented. Students often find themselves in stressful situations and try to cope with them as best as they know how. Some of them have a full support of their families, the others are on their own. Many primary schools are already aware of the gravity of this problem, and they start to educate their teachers accordingly. In practise of a teacher, different relaxation techniques are often used, especially before any grading. A relaxed student has access to both cerebral hemispheres which helps him/her to get a better grade. The knowing that students are different, unique and that not all of them are ready to accept relaxation techniques presents a considerable challenge for the doer. Therefore, a deeper trust between the students and teacher is needed. When presenting lessons, we must be aware that in front of us there are children, teenagers who come from different environments and who are in their own (non)distress. Once the students realize that the teacher is only a human, they reach out more easily. This relational competence is what must come first. The techniques in this professional article are easy and they don't require much preparation and props. However, they require a teacher who feels good in the classroom and the one who shows that he/she cares about the students' success. All techniques can be done with younger or older students. Some of them are also created in such a way that a student can even go deeper into relaxation. The techniques are done in the right order. If the student is not capable to perform them or he/she is not cooperative, then a professional counselling with the student is required (in attachment at the end of this article). It is best to have this type of counselling immediately after the relaxation lesson. In our busy world where rushing and keeping up with our schedule is the norm, the relaxation is much more needed for teachers as well as for our students.

Keywords: breathing, massage, pupils, relaxation, visualisation.

1. Uvod

V članku so predstavljene tehnike in vaje sprostitve, ki so sistematično zastavljene. Prvi sklop vaj je primeren za izvedbo med odmori, pred ocenjevanji, saj so to kratke in učinkovite tehnike, ko jih učenci po nekaj vajah že znajo uporabljati. Druge se lahko izvaja na razrednih urah, med športom, pred likovnim ustvarjanjem, v podaljšanem bivanju ali ob nenadnem nadomeščanju učitelja. Tehnike so pri postavkah »izvedba« pisane za neposredno uporabo pedagoškim delavcem in nagovarjajo učence.

2. Primeri dobre prakse sproščanja

2.1 Tehnika »Stresi stres« za mlajše učence

Namen:

- Učenec se umiri, kadar ne sodeluje ali moti pouk.
- Izvaja se lahko pred pričetkom ocenjevanja z namenom sprostitve stresa ali ob kasnejših urah pouka, ko so učenci že utrujeni.

Trajanje izvajanja:

- dve do pet minut

Predpriprava:

Če vajo izvajamo v razredu, učencem naročimo, naj vstanejo in umaknejo stol pod mizo. Kadar nam prostorski pogoji omogočajo, jih lahko postavimo v krog. Med njimi naj bo toliko razdalje, da se z rokami ne dotikajo med seboj.

Izvedba:

Stoj tako, da sta nogi nekoliko narazen. Če želiš, lahko sezuješ copate. Poskušaj si predstavljati, da si sam/a v tem prostoru z menoj. Vdihni skozi nos in izdihni skozi usta. Takole. (Učitelj z glasom pokaže vdih in izdih.) Zdaj bomo vdihnili in zadržali dih. Ko bom naročil/a, da izdihnete, se bomo stresli. Takole. (Učitelj se stresa tako, da ima celo stopalo na tleh in trese celotno telo – ne skače.) Zamisli si, da tvoja utrujenost ali skrbi stečejo ven skozi tresenje v tla. Zdaj si ponovno napolnjen z energijo za šolsko delo.

Različica:

Če kateri izmed učencev vaje ne more izvajati, ga lahko učitelj povabi in prime za obe roki, da mu pokaže, kako se stresa. Vajo lahko izvajamo tudi miže.

Pogovor po izvedeni vaji:

Učenci se posedejo na tla ali na stole. Vprašamo jih, kako se jim je zdelo tresenje? So občutili, da se počutijo lažje? Jim je bilo neprijetno?

2.2 Tehnika »Stresi stres« za starejše učence

Predpriprava:

Učenci sedijo na stoli z zravnanim hrbtom na naslonjalu. Stol nekoliko oddaljijo od mize, da se je ne dotikajo. Med učenci naj bo dovolj prostora, saj bližina lahko povzroča nelagodje. Ob sprostitvi potrebujemo svoj osebni prostor. Najbolj optimalno je, da so učenci med seboj oddaljeni 40 do 50 cm. Če učitelj želi dodati sproščeno okolje, lahko nekoliko zatemni prostor, prižge svečo. Vsekakor pa mora stišati svoj glas in govoriti razločno, umirjeno in počasi.

Izvedba:

Udobno se namesti na stol. Hrbet naj bo vzravnani. Če želiš, lahko sezuješ copate. Roke položi na kolena tako, da so dlani obrnjene navzgor. Počasi zapri oči. Poskušaj pozabiti, da sedi v razredu. Predstavljaš si, da si sam v tem prostoru. Za začetek samo usmeri pozornost na svoje dihanje. Kakšno je? Hitro? Počasno? Če želiš, položi roki na prsni koš, da lažje zaslediš, kako dihaš. Vdihni globoko skozi nos in izdihni počasi skozi usta, kot bi želel orositi ogledalo pred seboj. Zdaj spusti roke ob telo. Dvigni ramena in ob izdihu skozi nos jih spusti. Vdihni skozi nos, dvigni in zadrži ramena. Začuti napetost v njih. Zadrži. Zdaj izdihni skozi nos in sprosti ramena. Lahko jih tudi nežno streseš.

Vajo ponovimo trikrat.

Različica:

Ko učenci zadržijo ramena v napetosti, lahko dodamo stavek: Začuti, kako so težke tvoje skrbi ali zberi vse svoje skrbi v ramenih. Zdaj pa jih stresi in sprosti.

Pogovor po izvedeni vaji:

Po vaji namenimo nekaj minut pogovoru z učenci. Poslušajmo njihove vtise ali morebitne težave pri izvedbi vaje.

2.3 Tehnika »Buhi« dihanje za mlajše učence

Šestdeset odstotkov prebivalstva diha preplitvo, kar pomeni, da dihajo le z zgornjim delom pljuč. S tem v telo ne dobimo dovolj kisika in posledično tudi ne življenjske energije.

Namen:

- Učenec prepozna in se zave svojega dihanja.
- Učenec se s trebušnim dihanjem hitreje sprosti.

Predpriprava:

Učenci se uležijo na tla tako, da se ne dotikajo med seboj. Roke in noge nekoliko razširijo, odročijo. Vsak učenec si izbere plišasto igračko, ki si jo položi na trebuh. Učitelj pokaže, kako.

Učence opozorimo, da mora igračka ostati na trebuhu. Lahko jo držijo z rokami.

Izvedba:

Počasi zapri oči. Globoko vdihni in nežno drži igračko na trebuhu. Poskušaj vdihniti tako, da se trebuh napolni z zrakom. Če ti je uspelo, se je igračka nekoliko dvignila. Poskusimo še enkrat. Učitelj individualno demonstrira tistim učencem, ki jim ni uspelo.

Različica: tisti, ki jim je uspelo, lahko roke odročijo od telesa in igrače ne držijo več.

Pogovor po vaji:

Ste že kdaj opazili, kako dihajo živali? Povemo jim, da se živali dihanja ne zavedajo in vedno dihajo s trebuhom. Lahko jim pokažemo posnetek dihanja živali. Takšno dihanje pomaga, da v naše telo dobimo več kisika, zato se lažje učimo.

2.4 Tehnika »Buhi« dihanje za starejše učence

Predpriprava:

Učenci se uležejo na tla, ali nekoliko spustijo zadnjico na sprednji del stola, da skoraj ležijo na stolu. Eno roko položijo na pljuča, drugo na trebuh.

Izvedba:

Če želiš, lahko zapreš oči. Prvič vdihni kot po navadi: skozi nos in izdihni skozi usta. Poskusimo. Zdaj pa vdihni globlje, zadrži in poskusi zrak spraviti v trebuh. Če si vajo naredil/a pravilno, z roko čutiš, kako se je trebuh dvignil. Ponovimo še trikrat.

Pogovor po vaji:

Ste kdaj pomislili, zakaj zehamo, ko smo utrjeni? To je odziv telesa, da potrebujemo več kisika v telesu, da se »prebudimo«.

2.5 Tehnika Dihanje s premori za vse starosti

Namen:

- Učenec se nauči zadržati svoj dih.
- Učenec med zadržanim dihom začuti rahlo napetost v telesu, ki jo prenese na svoje trenutne skrbi.
- Učenec se nauči odložiti skrbi.

Predpriprava:

Učenci lahko sedijo z zravnanim hrbtom, lahko se naslonijo na stol. Če imate možnost, lahko med to tehniko ležijo. Obe roki položijo na trebuh. Za vsakega učenca potrebujemo ptičje pero.

Trajanje izvajanja:

- dve do pet minut

Izvedba:

Zapri oči. Počasi globoko vdihni skozi nos. Počasi bom štela do tri. Poskusi zadržati dih. Izdihni skozi usta. Vajo ponovi 3 krat.

Različice:

Kadar se učenci učijo globokega dihanja, jim ponudimo peresa. Z eno roko se dotikajo trebuha, v drugi roki pred nosom držijo pero. Ko izdihnejo, mora pero ostati »v zraku«. S tem dobijo povratno informacijo, da so dovolj globoko izdihnili.

Ko so učenci že nekajkrat izvedli to vajo, lahko štejemo do 5 ali 7.

Pogovor po vaji:

Tako smo dihali z namenom, da se osredotočimo na naše dihanje. Poskušamo vse misli odmakniti in biti prisotni v dihanju. V takem stanju se umirimo.

2.6 Tehnike sprostitve z vizualizacijo

Vizualizacija je odlično sredstvo, s katerim lahko učence »popeljemo« izven trenutne situacije. Pred izvedbo jim povemo namen tehnike. Z njo sproščamo trenutne skrbi in se napolnimo z novo energijo.

Predstavljene so tri vizualizacije z različnimi nameni sproščanja. Prva je namenjena mlajšim učencem, drugi dve starejšim.

Namen:

- Učenci si predstavljajo kraj, kjer se počutijo sproščene.
- Učenci z vizualizacijo vode ali gozda »odložijo« svoje skrbi in napetost v telesu.

Trajanje izvajanja:

- 10 do 15 minut

2.6.1 Tehnika »Moj varen kraj« za mlajše učence

Predpriprava:

Učenci se uležijo na blazine. Naj imajo toliko prostora, da se ne dotikajo med seboj. Po potrebi nekoliko zatemnimo prostor. V ozadju je lahko sprostitvena glasba po vašem izboru.

Izvedba:

Danes bomo potovali v vaš čudežni svet. Počasi zapri oči. Pred tabo je potka, ki je posuta z bleščicami tvoje barve. Bosih nog stopaš po njej. Vodi te do kraja, ki je poln čudes. Ob poti te spremljajo pravljici bitja kot so samorogi, vile, škratki, zmaji... Pomahaš jim in nadaljuješ pot. Zdaj pred seboj zagledaš prostor, kjer se usedeš. Lahko je to gozdni štor, indijanski šotor, gusarska ladja, podmornica, čarobni grad ali jama polna zakladov. Globoko vdihni in nadaljuj pot. Ko se usedeš, so poleg tebe bitja, ki te podpirajo in se veselijo, da si jih obiskal. Ponovno globoko vdihni. Zdaj izdihni. Pred tabo je tvoja najljubša igrača. Vzameš jo v naročje. Lepo ti je. Nihče te ne moti. Okrog tebe letijo čudežna bitja vseh oblik. V gozdu rastejo cvetlice, ki

svetijo. Drevesa premikajo veje in te pozdravljajo. Pravljično bitje stopi k tebi. Veliko je in mehko. Z igračo zlezeš bitju v naročje. Toplo in prijetno ti je. Slišiš, kako ti poje pesmico, ki ti je všeč. Nasloniš se nanj. Začutiš, kako skupaj dihata. Slišiš lahko njegov utrip srca. Bitje te poboža po glavi. Ostani v tem trenutku. Pogledata se in še zadnjič skupaj vdihneta čarobni zrak okoli sebe. Počasi te bitje odloži na tla. Spet stojiš na bleščicah. Posuje te z njimi in ti pove: »Ta čarobni prah briše vse tvoje skrbi. Ko odideš z naše dežele, boš dobre volje.« Poslovita se in stopaš po potki nazaj. Tvoje boste noge so polne bleščic. Roke položi na ramena, kot bi se objel. Zatresi se, pomigaj z nogami. Počasi odpri oči.

Pogovor po vaji:

Učence vprašam, katero bitje so si predstavljali in naj mi ga narišejo. V paru si izmenjajo svoje doživetje.

2.6.2 Vizualizacija za starejše učence

2.6.2.1 Tehnika »Gozd«

Pri tej vaji se učenci »prestavijo« z mislimi v gozd. Še boljše je, če jih lahko peljemo do gozda ali v park, kjer ni veliko motečih dražljajev. Gozd je kraj, kjer je zrak čist, mestnega vrveža ni, zato je popoln za umirjanje.

Predpriprava:

Učenci naj s seboj vzamejo podloge za sedenje ali naj se usedejo na suho podlago v gozdu. Izberemo nekoliko odmaknjen prostor od gozdnih poti, jaso ali manjši travnik na obrobju gozda.

Če nimamo možnosti izbire gozda, vajo lahko izvedemo v učilnici. V pomoč so nam različne spletne strani s čudovitimi video posnetki o gozdovih in sprostitveno glasbo.

Izvedba:

Učenci se usedejo v krog. Med seboj naj imajo toliko razdalje, da roke lahko odročijo in se ne dotikajo drugega. To je njihov osebni prostor. Predvajamo jim lahko video posnetek s sprostitveno glasbo iz gozda ali jim naročimo, naj v sedečem položaju opazujejo gozd okoli sebe. Pustimo jih v tišini za dve minuti. Povabimo jih, naj zaprejo oči.

Predstavljaš si, da sam sediš v gozdu. Počutiš se varno in sprejeto. Vstopil si v prostor, kje je dom dreves in različnim živalim. Izbereš si drevo. S hrbtom se nasloniš na drevo. To je tvoje drevo, ki te podpira. Lahko je mogočen hrast, lahko je bukev z razvejeno krošnjo. Prisluhni vetru, ki šumi med vejami. Če želiš, se zagugaj v njegovem ritmu. Kaj ti šepeta? (Premor. Učence pustimo največ minuto, da prisluhnejo šumenju vetra.)

Če so vskočile kakšne misli, se nežno poslovijo od njih. Povej jim, da se boš vrnil k njim kasneje. Zdaj prisluhni žvrgolenju ptic. Začuti njihov melodijo. Kaj ti pojejo? (Premor. Učence pustimo največ minuto, da prisluhnejo petju ptic.)

Zdaj se z rokami dotakni tal pred seboj. Začuti jih. Lahko je to mehak mah, na katerem sediš. Lahko je vlažna trava ali suho listje. Poduhaj svoje roke. Začuti zemljo, njen vonj.

Roke položi na svoj trebuh in globoko vdihni. Ko izdihneš, se ti zdi, da je tvoj izdih tako močan, da z njim premikaš liste tvojega drevesa. Ponovno globoko vdihni, dvigni in napni ramena. Pomisli na svoje trenutne skrbi, kako so težke. Začuti napetost v ramenih in vratu. Zdaj sprosti ramena in odloži skrbi na tla pred sabo. Oglej si jih z varne razdalje. Naredi luknjo in jih zagrebi v zemljo. Podari jih gozdu. Vzel jih bo za svojo rodovitno zemljo, s katero bo zraslo novo drevo ali cvetlica. Ponovno globoko vdihni. Štej do 3. Izdihni.

Roke položi na rame tako, kot bi se objel. Globoko vdihni. Izdihni. Zahvali se gozdu za to čudovito srečanje. Začuti svoje telo, svoje roke, pomigaj z nogami. Počasi odpri oči.

Pogovor po vaji:

Učence vprašamo, ali so si lahko predstavljali, kar sem pripovedoval/a? Če so, naj delijo izkušnjo, kako se jim je zdelo. Če ne, naj pripovedujejo o tem, kaj jih je oviralo.

2.6.2.2 Tehnika »Voda«

Predpriprava:

Vaja se izvaja lahko ob vodi ali pa učencem damo posnetek žuborenja vode, ki ga poslušajo celotno vajo. Vajo vodimo počasi. Predstavljena je krajša različica.

Izvedba:

Učenci se razporedijo v krog. Lahko sedijo ali ležijo z odročenimi nogami in rokami z dlanmi obrnjenimi navzgor. Med njimi je toliko razdalje, da se ne dotikajo med seboj. Povabimo jih naj zaprejo oči.

Si na peščeni obali. Z bosimi nogami hodiš po toplem pesku in ko najdeš primeren prostor, se s hrbtom uležeš na pesek. Začutiš, kako sonce greje tvoje celo telo. Tvoja stopala se dotikajo vode. Jezera ali morja. Ob prvem vdihu voda doseže tvoje gležnje in ko izdihneš, se umakne z valom nazaj. Ob naslednjem vdihu voda sega do kolen. Topla je. Izdihni. Val se umakne. Globoko vdihni. Zdaj te voda obliva do pasu in ko izdihneš se ponovno umakne. Spet vdihni, voda doseže ramena. Izdihni. Pri zadnjem vdihu voda dosega tvojo glavo in lebdiš v njej. Čutiš, kako te greje. Pomisli, kaj te skrbi. Izberi si svojo barvo, ki bo iz tvojega telesa odnesla skrbi v vodo. Z vsakim izdihom se barva izteka iz telesa in zliva v vodo. Vedno bolj svetla in bleda je, dokler je voda ne odnese popolnoma. Ko si čist/a, te voda naplavi na pesek. Počutiš se lahkotno. Začuti pesek pod seboj in kako sonce suši zadnje kapljice vode na tebi. Stresi telo. Počasi odpri oči.

Pogovor po vaji:

Učence vprašamo, ali so si lahko predstavljali, kar sem pripovedovala? Če so, naj delijo izkušnjo v parih, kako se jim je zdelo. Če ne, naj pripovedujejo o tem, kaj jih je oviralo.

2.7 Tehnika sprostitve z masažo

Vsem učencem vizualizacija ne odgovarja. Nekateri si težko predstavljajo, kar jim pripovedujemo. Zato je naslednja vaja primerna za tiste učence, ki se lažje sprostijo z dotikom.

Namen:

- Učenec krepi zaupanje v skupini.
- Učenec spozna vrednost pomoči vrstnikov.
- Učenec se zave, da ni sam s svojimi skrbmi.

Predpriprava:

Učence razdelimo po spolu in če je možno, naj bodo v skupini učenci, ki se med seboj dobro poznajo. Vaja zahteva zaupanje skupini. V vsaki skupini naj bo šest učencev. Povemo jim, da bo masaža potekala povsem varno in brez neugodja. Če bo komu neprijetno, naj pove in vajo samo opazuje. Potrebujemo ležalne podloge ali blazine za vsako skupino po eno. Predvajamo jim sprostitevno glasbo, ki jo sami izberemo.

Izvedba:

Eden izmed učencev naj se uleže s hrbtom na tla. Roke in noge naj rahlo odroči. Ostalih pet se razporedi okoli njega tako, da vsak doseže obe roki in nogi ter glavo. Učenca, ki sta ob nogah, udeleženca masaže primeta za koleno in goleno. Učenca ob rokah ga primeta za nadlaket in podlaket. Učenec ob glavi, ga prime za spodnji del glave, malo nad vratom. Udeleženec zapre oči. Prosimo ga, naj svoje telo naredi »težko« oziroma mehko kot kuhani špageti. Naj se njegove roke, noge in glava naslonijo na sošolce. Zdaj ob glasbi sošolci v skupini po svojem občutku premikajo sošolca kot želijo. Pri tem hrbet ostane na tleh. Če so vajo pravilno izvajali in če se je udeleženec res sprostil, se mu zdi, kot bi lebdel.

Vajo ponovimo tolikokrat, da vsi člani skupine pridejo na vrsto udeleženca masaže. Masaža se lahko izvaja tudi v paru.

Pogovor po vaji:

Učence povprašamo, kakšne izkušnje so doživeli. Če so se lahko sprostili, naj povedo, kako so se počutili. Naj delijo izkušnjo s tistimi, ki jim to ni uspelo. Slednji naj spregovorijo, kaj jih je oviralo.

3. Individualni svetovalni pogovor ob nesodelovanju učenca

Nekateri učenci se ne zmorejo umiriti oziroma tega niso nikoli izkusili. Predstavljen je primer pogovora z učencem, kadar se pojavijo težave pri izvajanju zgoraj opisanih tehnik, ki so lahko v pomoč učiteljem.

Učitelj: Opazil sem, da nisi mogel/a sodelovati pri sprostitvi. Kaj te je zmotilo?

Če učenec ne navede razloga, mu lahko ponudimo nabor motečih dražljajev:

- motila me je skupina sošolcev,
- ni mi bila všeč sprostitevna glasba,
- še nikoli nisem počel/a kaj takega, zato mi je bilo neprijetno,
- vrivale so se mi misli; nisem se mogel/mogla osredotočiti na vaš glas.

Ko učenec pove svoj vzrok, lahko nadaljujemo:

Vzrok 1: Motila me je skupina sošolcev.

Učiteljev odgovor: Lažje se je sprostiti, kadar smo sami. Bi lahko naslednjič prišel/a 5 minut pred izvedbo ure in skupaj z mano z zaprtimi očmi ponovno izvedel/a vajo?

Vzrok 2: Ni mi bila všeč sprostitevna glasba.

Učiteljev odgovor: Ljudje imamo različen okus za glasbo. Bi naslednjič priskrbel/a svojo glasbo, ki nas bo sprostita?

Vzrok 3: Nikoli nisem počel/počela kaj takega, zato mi je bilo neprijetno.

Učiteljev odgovor: To pa je zoprno. Bi pomagalo, če bi danes zvečer pred spanjem ponovno poskusil, zdaj ko poznaš vajo in mi jutri v šoli sporočiš, kako ti je šlo? Res si želim, da ti uspe. Ali pa poskusiva kar zdaj? Trajajo bo samo minuto.

Vzrok 4: Nisem se mogel osredotočiti na vaš glas, saj so se mi vrivale misli.

Učiteljev odgovor: Naše misli so nenehno prisotne. Kadar se pojavijo med sprostitvijo, jih nežno pozdravi in jim povej, da se jim boš posvetil/a kasneje. Ponovno se usmeri na glas učitelja, ki vodi sprostitev. To lahko narediš vsakič, ko misli »vskočijo«. Kaj misliš, boš poskusil/a?

4. Zaključek

Učenci poročajo, da jim velik del stresa predstavlja šola in njene obveznosti. V predmetniku osnovnih šol ni načrtovanega predmeta o sproščanju, kar je velika izguba za šolski sistem. Same tehnike dihanja in sprostitev z vizualizacijo ali masažo so nujne v vsakdanu tako učencev kot odraslih oseb. Učenci so po tehnikah poročali, da so jim bile tehnike všeč (predvsem vizualizacija) in da si želijo več takšnih ur.

5. Viri in literatura

Siegel, A. D., Payne, T. (2018). *Celostni razvoj otroških možganov*. Zavod Pogled. Ljubljana.

Stojkovič, M. (2019). *Seminar in delavnica Freestyle učenja*. Ljubljana.

Tančič Grum, A., Zupančič-Tisovec, B. (2020). *Tehnike sproščanja. Priročnik za udeležence delavnice*. NIJZ, Ljubljana.

Hribernik, M. (2017). *Dihanje*. <https://masaza-feelgood.si/dihanje/>

432 Hz - Deep Healing Music for The Body & Soul. <https://g.co/kgs/uaqGX3>

Kratka predstavitev avtorja

Katja Prelesnik, po izobrazbi profesorica defektologije z osemnajstletno prakso dela v osnovni šoli s prilagojenim programom in kasneje v redni osnovni šoli se srečuje z različnimi specifičnimi učnimi težavami, ADHD sindromom, slabovidnimi, naglušnimi učenci, učenci z govorno – jezikovno motnjo, dispraksijo, učenci z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi. Vsem je skupno to, da jim šola predstavlja stres. Zato je raziskovala v tej smeri in oblikovala tehnike sprostitev, ki so primerne za različne starostne skupine v osnovni šoli.

Prostovoljske aktivnosti v dijaškem domu

Voluntary activities in the Student Dormitory

Jerneja Verboten

Dijaški dom Tabor Ljubljana
jerneja.verboten@guest.arnes.si

Povzetek

Živimo v času, ko se moramo med seboj povezovati, sodelovati, podpirati, spoštovati, se učiti drug od drugega. Že od zgodnjega otroštva je treba otroke naučiti solidarnosti, empatije, sočutja, pomoči drugim, da se bodo kot odgovorni posamezniki zavedali pomena kakovostnega sobivanja ter sožitja za obstoj in razvoj naše družbe ter da bodo razvijali pomembne družbene vrednote in socialne veščine. Tudi vzgojitelji dijaških domov želimo mlade spodbujati in vzgajati za sočutne in odgovorne ljudi do sebe ter soljudi. Eden izmed načinov doseganja tega cilja je spodbujanje prostovoljstva. Ker se nam zdi izvajanje prostovoljskega dela pomembna naloga dijaških domov, ga vključujemo v naše pedagoško delo. V prispevku so predstavljeni primeri dobre prakse prostovoljskih aktivnosti, ki smo jih izvajali v dijaškem domu. Namen prispevka je pokazati, da lahko s prostovoljskim delom dijaki krepijo samozavest, čustveno inteligenco, socialne veščine, komunikacijo. Dijakom smo želeli ozavestiti pomen dobrih medsebojnih odnosov, postali so bolj strpni, odprti, solidarni in pripravljeni sprejemati drugačnost. Ugotovili smo, da prostovoljstvo zelo dobro vpliva na mlade in njihovo osebno rast.

Ključne besede: empatija, prostovoljstvo med mladimi, razvoj osebnosti, solidarnost.

Abstract

We live in a time, when we need to connect with each other, cooperate, support and respect each other and also learn from each other. From an early childhood, children must be taught about solidarity, empathy, compassion, helping others, so that as responsible individuals, they will be aware of the importance of quality coexistence and harmony for the existence and development of our society, and that they will develop important social values and social skills. Even the educators of the student dormitories want to encourage and educate young people to be compassionate and responsible people towards themselves and fellow human beings. One of the ways to achieve this goal is to encourage volunteering. Since we consider the implementation of voluntary work to be an important task of student dormitories, we include it in our pedagogical work. This article presents good examples of volunteer activities, that we carried out in the student dormitory. The purpose of this article is to show, that through volunteer work, students can strengthen their self-confidence, emotional intelligence, social skills, and communication. We wanted to make the students aware of the importance of good mutual relations, so they became more tolerant, open, united and ready to accept differences. We found that volunteering has a very positive effect on young people and their personal growth.

Keywords: empathy, personality development, solidarity, volunteering among young people.

1. Uvod

Prostovoljsko delo je v današnjem času vse bolj razširjeno. Tako kot vsako delo tudi prostovoljstvo vpliva na nas in na kakovost našega življenja. Številni pozitivni učinki so lahko eden od razlogov, da je prostovoljstvo tako priljubljeno in postaja vedno bolj pomembna aktivnost ter cenjena vrednota družbe. Prispeva k socialnemu razvoju mladih in njihovi osebnostni rasti, zato ga mnoge šole in dijaški domovi uspešno vključujejo v svoj način dela. Z opravljanjem prostovoljnega dela se krepi solidarnost in empatija, obenem pa mladi pridobivajo dragocene izkušnje, ki jim lahko koristijo tudi kasneje pri iskanju redne zaposlitve.

Ker se zavedamo vrlin, kot so solidarnost, sočutje, medsebojno razumevanje in pomoč drugim, jih kot pedagoški delavci s svojim zgledom želimo prenašati tudi na mlade. Spodbujanje prostovoljstva se nam zdi tako pomembna naloga ne samo šol, ampak tudi dijaških domov, da smo jih tekom šolskega leta podprli z različnimi dejavnostmi.

Namen prispevka je predstaviti nekaj primerov prostovoljskih aktivnosti, ki smo jih v šolskem letu izvajali z dijaki v dijaškem domu in so doživele zelo pozitiven odziv. Želimo pa tudi pokazati, kako tovrstne aktivnosti vplivajo na mlade oz. na njihov razvoj osebnosti.

2. Prostovoljstvo

Prostovoljstvo je pomemben del našega življenja, ki ga priložnostno opravimo za drugega posameznika in se ga kot neformalno pomoč velikokrat niti ne zavedamo. Prinaša številne pozitivne posledice za fizično in psihološko zdravje. Med drugim prispeva k boljšemu psihološkemu blagostanju, zmanjšuje občutke depresije in žalosti ter pripomore k večji socialni mreži (Ajrouch, Antonucci in Webster, 2016).

Področje prostovoljstva v Sloveniji ureja Zakon o prostovoljstvu. V 2. členu zakona je prostovoljstvo opredeljeno kot družbeno koristna brezplačna aktivnost posameznikov, ki s svojim delom, znanjem in izkušnjami pripomorejo k izboljšanju kakovosti življenja posameznikov in družbenih skupin ter k razvoju solidarne, humane in enakopravne družbe. Zapisano je, da prostovoljstvo krepi medsebojno solidarnost ljudi, spodbuja razvoj človeških zmožnosti in vseživljenjskega učenja, zagotavlja družbeno povezanost in sodelovanje pri reševanju problemov posameznikov in družbe (Zakon o prostovoljstvu, 2011). Gre za opravljanje različnih del, za katera prostovoljec ne dobi plačila, temveč z njimi prispeva k boljšemu življenju posameznika ali skupine.

Prostovoljno delo mladih se v Evropski uniji pojmuje kot eden od temeljev učenja demokratičnih procesov, participacije, medgeneracijskega sodelovanja, odgovornega državljanstva in kot pomemben vir uspešnega prehoda mladih v odraslo dobo. S prostovoljnim delom mladi pridobijo socialne in organizacijske veščine, komunikacijske spretnosti in zanje, ki ga lahko uporabijo na svoji poklicni poti. Postanejo bolj iznajdljivi, fleksibilni, samozavestni in bolje pripravljeni na osamosvajanje (Baumkirher, Modic in Mrak Merhar, 2012).

Prostovoljstvo mladih pozitivno učinkuje tako na prostovoljce kot na prejemnike pomoči, pa tudi na medsebojne odnose. Mladi se aktivirajo v skladu s svojimi vrednotami in tako soustvarjajo okolje, v katerem živijo. Mlade je treba že v osnovnih šolah naučiti pomena solidarnosti, empatije, sočutja, pomoči drugim. S tem se dviguje kakovost življenja in sobivanja v družbi ter občutek povezanosti.

3. Prostovoljstvo v dijaškem domu

Vzgojitelji v dijaških domovih lahko imamo velik vpliv na dijake. Z dijaki lahko spletemo drugačne, globlje medsebojne odnose, vezi in jim tako predstavljamo vzor, vzgled. Delo vzgojitelja med drugim zahteva moralne kvalitete in pozitivne vrednote. Eden izmed ciljev vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu je tudi vzgajati in izobraževati za odgovorno osebno in družbeno življenje, za skupinsko delo, sodelovanje, strpnost, humanost in za življenje v demokratični družbi. Eden izmed načinov doseganja tega cilja je lahko spodbujanje prostovoljnega dela med dijaki, saj prispeva k razvijanju vrednot solidarnosti.

3.1 Cilji prostovoljskega dela

Cilji in namen prostovoljnih aktivnosti:

- Spodbujati in vzgajati dijake k solidarnosti in sočutju do soljudi ter do okolja.
- Mladim širiti obzorja, jim približati etične in moralne vrednote.
- Podpirati kreativnost in samoiniciativnost mladih.
- Aktivirati dijake za skupinske prostovoljne projekte, ki pomenijo novo kakovost življenja ali rešitev nekega problema v skupnosti.
- Promovirati prostovoljstvo med mladimi.
- Spodbujati in krepiti medgeneracijsko povezovanje in druženje.
- Vključiti mlade k soustvarjanju lepše skupnosti/okolja.
- Spodbujati k aktivnemu in koristnemu preživljanju prostega časa.

3.2 Oblike prostovoljskega dela

Prostovoljske aktivnosti delujejo v dijaškem domu na dveh ravneh:

- za dijake, ki potrebujejo učno ali kako drugo pomoč ali podporo;
- kot aktivnosti, v katere se vključujejo dijaki, ki nudijo pomoč in podporo drugim, sodelujejo pri prostovoljskih dejavnostih.

Prostovoljstvo deluje na različnih področjih, najpogosteje pa ga srečujemo na socialnem, izobraževalnem, zdravstvenem, kulturnem, vzgojnem in okoljevarstvenem področju. V dijaškem domu smo izvajali različne oblike prostovoljnega dela, ki smo jih razvrstili v tri spodaj naštetih sklope. Nekatere od njih bomo v naslednjem poglavju tudi podrobneje predstavili.

- Učna pomoč in tutorstvo

Starejši oz. učno uspešnejši dijaki pomagajo mlajšim oz. učno manj uspešnim pri premagovanju učnih težav. Tutorstvo v dijaškem domu pomeni vodena pomoč starejših dijakov novincem. S tem želimo krepiti občutek varnosti, pripadnosti in socialne sprejetosti novincev ter ponuditi medsebojno pomoč med dijaki.

- Dobrodelne in druge akcije

Gre za zbiranje sredstev oz. pridružitvev različnim dobrodelnim akcijam (npr. Božiček za en dan, pomoč Ukrajini, Deželak junak ...), čistilne akcije znotraj dijaškega doma, urejanje domskega parka in gredic itd.

- Dejavnosti, izvedene v sodelovanju z društvi, zavodi in posamezniki

Povezali smo se z nekaterimi organizacijami (Zveza prijateljev mladine Slovenije, Rdeči križ Slovenije, Slovenska filantropija ...) in z njimi ali za njih izvedli dejavnosti: izdelava daril za otroke iz socialno ogroženih družin, pridružitve akciji za počitnice otrok, krvodajalske akcije, projekt Izmenjevalnica, celotedenske aktivnosti v okviru akcije Dan za spremembe ...). Stik pa smo navezali tudi z nekaterimi zavodi iz neposredne bližine doma, torej s »sosedmi« (npr. z vrtcem in domom upokojencev), saj smo želeli dati poudarek na medgeneracijskem povezovanju in povezovanju z lokalno skupnostjo.

4. Primeri iz prakse

V nadaljevanju prispevka bomo predstavili nekaj primerov prostovoljskih aktivnosti, ki smo jih z dijaki izvedli bodisi sami bodisi v sodelovanju z drugimi zavodi oz. organizacijami. Predstavili bomo namen, načrtovanje, izvedbo in evalvacijo dejavnosti.

4.1 Krvodajalska akcija

Namen krvodajalske akcije je dijakom približati pomen krvodajalstva, darovanja organov in tkiv po smrti in zdravega načina življenja ter jih spodbuditi k temu, da se udeležijo krvodajalske akcije in postanejo mladi krvodajalci. Akcija je namenjena polnoletnim dijakom, ki morajo izpolnjevati pogoje za darovanje krvi.

V šolskem letu smo po vnaprej dogovorjenem terminu izpeljali dve akciji, saj mora med njima preteči nekaj mesecev. Izpeljali smo ju v sodelovanju z Rdečim križem Slovenije oz. Klubom 25 in Klubom 100 kapljic. Nekaj dni pred prvo akcijo smo za zainteresirane dijake naredili predstavitev, da so izvedeli vse potrebne informacije, npr. kako poteka, spoznali pogoje za darovanje krvi in tako ugotovili, če se je sploh lahko udeležijo, dobili vsa navodila ... Dan pred krvodajalsko akcijo smo preverili njihovo zdravstveno stanje ter jim podali še pisna navodila za ravnanje pred in po darovanju krvi. Skupaj smo se udeležili krvodajalske akcije na Zavodu RS za transfuzijsko medicino Ljubljana (ZTM), kar prikazuje slika 1, in se v dneh po akciji pogovorili ter izpolnili kratek vprašalnik o njihovem počutju in tudi o razlogu za udeležbo.

Odzivi so bili zelo pozitivni, vsi dijaki so dejali, da pri in po odvzemu krvi niso imeli nobenih težav in da se bodo akcije še udeležili. Poleg tega so se počutili koristne ob zavedanju, da so naredili dobro delo za nekoga. Glavni razlog za udeležbo je bil pri večini, da bi pomagali. Nekdo je še dopisal, da se zaveda, da se lahko kdaj zgodi tudi njemu ali njegovim bližnjim, da bodo kdaj potrebovali darovano kri. Poleg tega pa so želeli izvedeti tudi svojo krvno skupino.

Slika 1

Dijaki pred ZTM pred (levo) in dijak po krvodajalski akciji z zahvalo v roki (desno)



4.2 Decembrsko obdarovanje

Namen delavnic, kjer smo izdelovali izdelke in priboljške, je bil spodbujati in vzgajati k solidarnosti in sočutju do soljudi ter krepiti kulturo dobrotelčnosti. Otroke iz socialno in materialno ogroženih družin ter starostnike smo želeli obdariti ter jim tako vsaj malo polepšati praznični čas. Dijaki so se delavnic z veseljem udeležili ravno zato, ker so vedeli, da so izdelki namenjeni za dobrodelne namene oz. za ogrožene skupine ljudi.

- Izdelava božičnih dobrot za starostnike sosednjega doma upokojencev: Da bi starostnikom polepšali praznični čas, smo jim pripravili manjša darila (slika 2). Pri različnih delavnicah smo pekli praznične piškote, kuhali marmelado in izdelali dekorativne srčke iz preje. Piškote smo napolnili v majhne vrečke, marmelado v majhne kozarce ter na vse pripeli voščilo. Starostniki so bili te majhne pozornosti zelo veseli.
- Izdelovanje prazničnih obeskov za otroke: Na ustvarjalnih delavnicah smo iz slanega testa in perlic izdelali obeske s pentljo, na katero smo zavezali praznično voščilo. Izdelki so bili namenjeni za darilo otrokom iz socialno ogroženih družin, ki jim ga pripravi Zveza prijateljev mladine.
- Izdelava voščilnic za dobrodelni projekt: Z dijaki smo izdelali različne voščilnice ter v vsako na roko napisali voščilo. Namenjene so bile starejšim, ki bivajo v domovih in centrih za starejše in nimajo svojcev.

Slika 2

Praznična darila, ki so jih za starostnike pripravili dijaki



4.3 Dan za spremembe

Pridružili smo se vseslovenski prostovoljski akciji Dan za spremembe, ki ga vsako leto organizira Slovenska filantropija z namenom spodbujanja ljudi, da aktivno pristopijo k odzivanju na potrebe svoje skupnosti, tako da se v svojem okolju povežejo v akcijah, ki lahko rešujejo aktualne probleme in izboljšujejo kakovost bivanja. V dnevih pred omenjenim dogodkom smo v domu ves teden pripravljali aktivnosti, povezane s samim dogodkom na temo soustvarjamo skupnost. Namen akcije je bil spodbujanje medgeneracijskega druženja, vključevanje mladih k soustvarjanju lepše skupnosti, ozaveščanje o medsebojni solidarnosti.

Organizirali smo aktivnosti za utrjevanje skupnosti:

- druženje s starostniki iz naše soseske,
- sporočila prijaznosti za sosede (prebivalce blokov, zaposlene v trgovinah, mimoidoče ...),
- čistilna akcija in ureditev okolice dijaškega doma ter skupnih prostorov,
- delavnica sproščanja,
- dobrodelna akcija zbiranja sredstev za pomoč Ukrajini.

Medgeneracijski družabni dogodek

Medgeneracijski odnosi temeljijo na vzajemni pomoči in povezovanju mladih in starejših v skupne aktivnosti. Takšno povezovanje spodbuja večje razumevanje in spoštovanje med generacijami, krepi samopodobo ter solidarnosti med njimi. S podpiranjem medgeneracijskega sodelovanja in izmenjavo znanj med mlajšo in starejšo generacijo presegamo predsodke med njimi in dosegamo večjo povezanost.

Ker smo želeli dati poudarek na medgeneracijskem povezovanjem in povezovanjem z lokalno skupnostjo, smo za starostnike sosednjega doma upokojencev pripravili družabni dogodek. Namen dogodka oz. druženja je bil, da bi vsaj nekoliko omilili osamljenost in izoliranost starejših ljudi v domu ter jim tako popestrili dan.

Želeli smo, da starostniki niso samo nemi opazovalci, ampak da tudi aktivno sodelujejo. V uvodu so dijaki pripravili glasbeno točko (slika 3), po okrepčilu s čajem in rogljički pa se je začela igra tombola. Igra je potekala malo drugače, in sicer v paru, tako da je vsak starostnik dobil za pomočnika enega dijaka. Ta je pomagal, če je kdo kaj preslišal ali na lističu ni našel iskanega števila. Ker pa so bili obiskovalci dobro razpoloženi, so se tudi dijaki hitro sprostiti in kaj hitro zapletli v pogovor, se skupaj šalili ter smejali. Za zmagovalca smo pripravili tudi izdelek naših dijakov, in sicer smo v okvir vstavili dve fotografiji, ki so jih dijaki izdelali pri foto krožku.

Slika 3

Druženje dijakov in starostnikov ob glasbi in družabni igri



Po družabnem dogodku smo dijakom razdelili kratek vprašalnik. Ugotovili smo, da so bili udeleženci z dejavnostmi na splošno zadovoljni. Dijaki so povedali, da so se počutili dobro ob zavedanju, da so nekomu polepšali dan, počutili so se koristne. Pri družabni igri so bili tudi zelo potrpežljivi, znali so primerno in spoštljivo komunicirati, hkrati pa bili sproščeni in mladostniško razigrani. Povratno informacijo od starostnikov smo dobili že takoj po samem družabnem dogodku, ko je eden izmed starostnikov pripravil zahvalni govor, navdušenja pa niso mogli skriti tudi drugi, ki so se srčno zahvaljevali, rokovali, nekateri celo objemali dijake in nas vabili na obisk k njim. Tudi kasneje so strokovni delavci doma starostnikov poročali o njihovem zadovoljstvu.

5. Zaključne ugotovitve

Po vsaki aktivnosti smo se z dijaki pogovarjali o samem dogajanju, o njihovem počutju ali pa smo jim razdelili kratek vprašalnik, na katerega so pisno odgovorili. Pri vprašanju, zakaj so se odločali za sodelovanje pri teh prostovoljskih aktivnostih, jih je največ navedlo, da radi pomagajo, se družijo, da bi nekomu polepšali dan, ga osrečili, spravili v dobro voljo, zaradi boljših medsebojnih odnosov, da bi se kaj naučili od drugih (starejših), izmenjali informacije in spoznanja ... Dijaki so spoznali, da je tako malo potrebno, da lahko nekoga osrečiš in mu polepšaš dan. Izkušnje, ki so si jih na ta način pridobili dijaki, so vsekakor pomembne za življenje v družbi in za njih kot osebe.

Če povzamemo ugotovitve, so bi glavni motivi dijakov za udeležbo pri prostovoljstvu: nova poznanstva, nudenje pomoči, druženja in koristno preživljanje prostega časa. Koristi, ki so jih dijaki

pridobili s prostovoljnimi aktivnostmi, pa so bile: boljša samopodoba (občutek koristnosti, zadovoljstvo s sabo, zaupanje vase), nova (spo)znanja, prijetnejše preživljanje prostega časa, medosebnimi odnosi (širjenje socialne mreže, povečanje strpnosti in sposobnosti empatije).

Pri samih izvedbah prostovoljnih aktivnostih dijakov našega dijaškega doma ter pri evalvaciji smo ugotovili, da prostovoljstvo zelo dobro vpliva na mlade, in sicer utrdi njihovo samopodobo in zaupanje v lastne sposobnosti, spodbudi potrpežljivost in toleranco do drugih, razvija empatijo in občutljivost za potrebe drugih, krepi medsebojno razumevanje, jim da občutek lastne koristnosti in splošno dobro počutje. Zato si želimo, da bi bilo v dijaškem domu več takih aktivnosti oz. da bi bilo prostovoljstvo v večji meri vpeto v samo delo in življenje doma. Socialni čut, empatija in zaupanje so v današnji družbi še kako pomembne vrline posameznika, ki jih želimo pedagoški delavci predajati na mlajše generacije.

Glede na pozitiven odziv vseh udeležencev in njihove želje po ohranitvi dejavnosti oz. medsebojnih stikov bomo prostovoljske dejavnosti izvajali tudi v prihodnjem šolskem letu ter jih še bolj razširili in izvajali pogosteje.

6. Viri in literatura

- Ajrouch, K. J., Antonucci, T. C. in Webster, N. J. (2016). Volunteerism: Social network dynamics and education. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 71(2), 309–319. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4817080/>
- Androjna, M., Antolović, S., Babič, E. idr. (2021). *Prostovoljstvo v Sloveniji*. Psihološki pogledi in raziskave. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/310/452/6730-1>
- Baumkirher, T., Modic, J. in Mrak Merhar, I. (2012). *Prostovoljstvo mladih*. Programski dokument. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije. http://mss.si/wp/wp-content/uploads/2019/02/2012-04-23_MSS_-PROSTOVOLJSTVO_MLADIH_web.pdf
- Čuk, K. (2015). Prostovoljstvo in medgeneracijsko povezovanje prispevata k dobremu počutju in samozavesti tako mlajše kot starejše generacije. *Z roko v roki*. Zbornik primerov dobrih praks v projektu Dvig socialnega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti. Kranj: Šola za ravnatelje, 95–101. <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-81-7.pdf#page=27>
- Krajnik, P. (2020). *Prostovoljstvo in zaposljivost mladih v Sloveniji* [Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=141422&lang=slv>
- Urbanija De Maiti, J. (2015). *Odnos mladih do prostovoljstva* [Diplomska naloga. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici]. [file:///C:/Users/David/Downloads/RAZ_Urbanija_De_Maiti_Jasna_i2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/David/Downloads/RAZ_Urbanija_De_Maiti_Jasna_i2015%20(1).pdf)
- Zakon o prostovoljstvu. (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 10/2011. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2011-01-0374?sop=2011-01-0374>

Kratka predstavitev avtorice

Jerneja Verboten je po izobrazbi profesorica geografije in slovenščine. V začetku njenega dela je poučevala v srednjih in osnovni šoli. Zdaj je zaposlena v Dijaškem domu Tabor v Ljubljani, kjer opravlja poklic vzgojiteljice. Poleg drugih dejavnosti vodi interesno dejavnost prostovoljstvo in dobrodelne akcije. V veselje ji je delo z mladimi.

Kaj čutim danes?

What do I Feel Today?

Mojca Pevec Satler

*Osnovna šola Prebold
mojca.pevec1@gmail.com*

Povzetek

V članku se bomo dotaknili pomembnosti čustev v šolskem prostoru med učenci. Cilj in namen zapisanega je spodbuditi zavedanje pomembnosti čustvene inteligence oz. izražanja, uravnavanja ter prepoznavanja čustev med učenci. Z razvijanjem opisanih veščin se učenci naučijo ustreznega socialnega odzivanja, boljše komunikacije, krepijo odnose s sovrstniki ter z učitelji in pridobivajo kompetence, potrebne za nadaljnje življenjske poti. Skozi članek bodo obravnavane tematike čustev na sploh, pomen prepoznavanja, razumevanja, izražanja in uravnavanja čustev, definiranje čustvene inteligence, čustva v šolskem prostoru, kako lahko čustveno inteligenco spodbujamo med poukom ter kako čustva doživljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Na koncu so predstavljene praktične dejavnosti, ki jih lahko učitelj uvede ali preizkusi pri svojem delu za namen krepitve čustvene inteligence med učenci.

Ključne besede: čustva, čustvena inteligenca, odnosi, pouk, šola, učenci.

Abstract

In the article, we will talk about the importance of emotions in the school environment among students. The aim and purpose is to encourage awareness of emotional intelligence which is reflected in expression, regulation and recognition of emotion. By developing the described skills, students learn to use the appropriate social responses, how to develop better communication, how to strengthen relationships with other schoolmates and teachers, and acquire the competencies needed for further life paths. The article will discuss the topics of emotions in general, the importance of recognizing, understanding, expressing and regulating emotions, defining emotional intelligence, emotions in the school environment, how emotional intelligence can be encouraged during lessons, and how emotions are experienced by students with learning deficiencies in individual areas of learning. At the end, we presented practical activities for teachers which can be used or tried out in his work for the purpose of strengthening emotional intelligence among students.

Key words: emotional intelligence, emotions, lesson, relationships, school, students.

1. Uvod

Z učenci v šoli kot tudi doma redko spregovorimo o tem, kako se počutijo. Večkrat se uporabi fraza: »Kako si?« pri tem pa dejansko ne pričakujemo, da se bo učenec izpovedal o občutkih, ki ga prevzemajo. Učenci to vedo, zato je njihov odgovor vselej: »Dobro.« Pri mojih urah dodatne strokovne pomoči se odgovor ne zaključi na tak način. Vedno strmim k razmišljanju in odkrivanju, kaj za učenca pomeni ta odgovor. Zakaj se počuti dobro, kaj vse je danes že doživel in katera čustva so tista, ki so ga pripeljala do dobrega počutja. Še posebej pri otrocih s posebnimi potrebami je čustveno zavedanje in razvijanje socialno-čustvenih

kompetenc pomembno. Tako smo z zapisanim želeli prikazati smisel dejavnosti, vezanih na razvoj čustvene inteligence, ter spodbuditi učitelje k aktivnejši vlogi ter zavedanju odgovornosti, ki jo nosijo pri psiho-socialnem razvoju učencev.

2. Čustva

O čustvih lahko zasledimo veliko različnih definicij. Najbolj je razširjena iz *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*, ki pojmuje čustvo kot »...duševni proces ali stanje, ki je posledica odnosa med človekom in okoljem« (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2022). Vse, kar se dogaja okrog nas, lahko doživljamo s čutili, opazovanjem, razmišljanjem in s čustvi. Čustva so lahko izvir ugodja kot neugodja, prinašajo zadovoljstvo ali nezadovoljstvo. Značilnost čustev je torej njihova nasprotnost ali bipolarnost (Musek in Pečjak, 1997).

Čustva nas povežejo z zunanjim svetom, življenjem, drugimi posamezniki in samim seboj. Z njimi se kaže naš odnos do stanja ali dogajanja v okolici. Čustva tako pomembno vplivajo na naš kognitivni proces, kar se kaže v usmerjanju pozornosti in v zaznavi. Če je situacija za nas pomembna in usklajena z našimi cilji ter željami, se ob tem sprožajo intenzivnejša čustva. Ta pa imajo večji vpliv na kognitivne procese. Posledično je pomembno, da ima posameznik oblikovano učinkovito strategijo za uravnavanje čustev, kar mu omogoča, da se odzove čimbolj optimalno (Smrtnik Vitulić, 2007).

3. Prepoznavanje in razumevanje, izražanje in uravnavanje čustev

Posamezne procese čustev lahko analiziramo kot procese doživljanja, izražanja, prepoznavanja in uravnavanja. Čustveno doživljanje je povezano predvsem s telesnim vidikom, torej kako zaznamo ali občutimo neko čustvo. Kadar se posameznik ali učenec sreča s problemom spopadanja z določenim čustvom, je pomembno, da to čustvo najprej prepozna, razume, nato ga uravnava in izrazi na družbeno sprejemljiv način (Smrtnik Vitulić, 2007).

3.1 Prepoznavanje in razumevanje čustev

Razumevanje in prepoznavanje čustev drugih je zelo pomembno pri vzpostavljanju socialnih odnosov. Skozi razvoj in preko izkušenj se otrok nauči prepoznati določena čustvena stanja, jih zna ubesediti ter primerno izraziti. Smer razvoja poteka tako, da se otrok najprej nauči čustvo prepoznati pri sebi, kasneje pa še pri drugih (Smrtnik Vitulić, 2007). Prepoznavanje čustev drugih je torej lahko težja naloga. Ljudje lahko zaradi kulturnih pravil za prikazovanje čustev, osebnih ali nevrotičnih razlogov in tudi zaradi namernega goljufanja pri izražanju prava čustva prikrijejo (Lamovec, 1991). Posledično ljudje težje ali pa sploh ne prepoznajo čustva drugih ali pa imajo pri tem večje težave.

3.2 Izražanje čustev

Pri izražanju čustev so vključeni specifični telesni izrazi, ki so nezavedni. Pri izražanju čustev lahko za opazovanje pozornost usmerimo v izraz na obrazu, gibe oči, smer gledanja, kretnje, držo telesa, glas, nekatere zvoke, rabo socialnega prostora, dotik in vonj (Smrtnik Vitulić, 2007).

Čustva se največkrat izražajo preko govora in komunikacije. Pri tem je ključno, da se posameznik ali učenec nauči besednih izrazov, ki opredeljujejo neko čustvo. Ko se otroci

pričnejo učiti besedne izraze za čustva, so temelji njihovega čustvenega izražanja že zgrajeni (Lamovec, 1991). Izražanje čustev pa je odvisno od norm in pravil v nekem kulturnem okolju. Pravil ustreznega izražanja čustev se otrok že nauči in usvaja preko opazovanja odzivanja drugih, njemu pomembnih oseb. Na tak način lahko spozna primerne ali neprimerne načine odzivanja ali izražanja čustev in jih sam tudi spreminja (Smrtnik Vitulić, 2007). V srednjem in poznem otroštvu je najpomembnejši napredek v razvoju nadzora nad doživljanjem ter izražanjem neprijetnih čustev, saj otroci razumejo, zakaj so jezni, žalostni ali zakaj jih je strah. Prav tako zmorejo predvidevati, kako se bodo drugi odzvali na izražanje njihov čustev in zato lahko v socialnih situacijah svoje izražanje temu prilagodijo (Fekonja in Kavčič, 2004).

3.3 Uravnavanje čustev

Uravnavanje čustev se nanaša na začasno ali trajno prilagajanje intenzivnosti posameznih elementov čustev (izraza, mišljenja, doživljanja ipd.). Uravnavanje lahko poteka zavedno, kadar posameznik s svojo voljo upravlja s čustvi, ali nezavedno, kadar nima uvida v proces upravljanja z njimi (Smrtnik Vitulić, 2007).

S procesom socializacije se otrok uči uravnavanja s čustvi. Ena izmed glavnih razvojnih nalog v otroštvu je pridobivanje nadzora nad čustvenim doživljanjem v socialnih situacijah (Kavčič in Fekonja, 2004). Otroci, ki v zgodnjem otroštvu (okoli 4. leta) poznajo učinkovite strategije za uravnavanje čustev, kasneje manj pogosto doživljajo intenzivna neprijetna čustva ter imajo visoko stopnjo socialnega delovanja (Smrtnik Vitulić, 2007). Otroci torej postopno manjšajo odvisnost od skrbnikov in počasi sami začnejo uravnavati svoja čustva.

4. Čustvena inteligenca

Pojem čustvene inteligence se med znanstveniki dlje časa pojavlja v različnih definicijah. Skupno vsem je, da se pojem nanaša na sposobnost reguliranja in razlikovanja čustev pri sebi ter drugih in na sposobnost predelave teh informacij za oblikovanje ustreznega razmišljanja ter odzivanja (Kannoy, 2014).

Čustvena inteligenca je v šolskem prostoru koncept, ki je precej poudarjen in se pojavlja v različnih učnih ciljih. Dobro razvita čustvena inteligenca je povezana z visokim šolski uspehom, dobrimi odnosi med učitelji in učenci ter z zmanjšanjem problematičnega vedenja. Učenci z visoko čustveno inteligenco so bolj motivirani za učno delo, dlje časa vztrajajo ob težkih nalogah, so bolj disciplinirani pri opravljanju domačih nalog ter prej razumejo, da potrebujejo pomoč in zanjo tudi prosijo (Kannoy, 2014).

Razvoj čustvene inteligence je v največji meri odvisen od vpliva staršev. Torej kako ti ravnajo s čustvi, kako pomagajo otroku pri ustreznem čustvenem odzivanju in kako sprejmejo otrokova čustva. Otroci, ki so v družinah, kjer jim straši posvečajo pozornost, jih poslušajo, dajejo vzor za odgovorno vedenje, spodbujajo zavedanje in izražanje čustev, razvijajo čustvene spretnosti (zavedanje samega sebe, obvladovanje jeze, krotenje impulzov in spretnost medosebnih odnosov), lahko dosežejo dobro čustveno inteligentnost (Schilling, 2000). Ker pa se v vseh družinah to ne dogaja, je skrb za odpravljanje pomanjkljive čustvene in družbene zrelosti preložena na šolo. Ker veliko družin ne zagotovi pravilnega razvoja čustvene inteligentnosti otrok, je tako šola odgovorna, da nadomesti, kar so družine zanemarile (Goleman, 1997). Šolski programi, ki preko razvoja čustvene inteligentnosti učencev vplivajo na učni uspeh, so prav tako preventivni programi, ki poskušajo mlade zadržati od

problematičnega vedenja, kot je prestopništvo in zloraba drog, ter spodbujati dobro psihološko počutje (Goleman, 1997).

5. Čustva v šoli

Šola je vzgojno-izobraževalna ustanova, kar pomeni, da ne samo izobražuje, ampak tudi vzgaja. Vsaka šola razvija svojo šolsko klimo, kulturo, cilje in norme (Peklaj in Pečjak, 2015). Kljub temu pa pri nas nimamo posebnega načrta za področje osebnostnega in socialnega razvoja. Se pa naj bi ob spoznavnih ciljnih posameznega predmeta implementirali tudi splošni cilji vzgoje in izobraževanja, med katere sodi spodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika (vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti ipd.) (Peklaj in Pečjak, 2015).

Učenci svojih čustev največkrat ne izrazijo jasno z besedami, ampak jih lahko zaznamo iz njihove neverbalne komunikacije (umik, pogled stran, sprememba tona glasu, se nakremži) (prav tam).

Kot smo že omenili, čustva pomembno vplivajo na končni uspeh učenca. Način poučevanja močno vpliva na to, kakšna čustva se bodo pojavljala v razredu in pri učnem predmetu. Zanimivi in inovativni pristopi ter učiteljevo navdušenje do predmeta učencem sprožajo prijetna čustva (veselje, radovednost, kreativnost). Ob prijetnih čustvih si učenci vsebine bolje in trajnejše zapomnijo ter lažje usvojijo. Na drugi strani lahko hitro podajanje navodil vodi do občutka izgube nadzora, kar privede do doživljanja strahu in jeze. Medtem pa podajanje povratnih informacij spodbuja učenca k občutku ponosa in veselja. Lahko pa ta zaradi prevelikih pričakovanj preide v jezo, strah ali anksioznost. Pomembna je torej struktura pouka in jasno postavljen način poučevanja, ki spodbuja prijetna čustva. Čustva, ki jih izraža učitelj, vplivajo na učence, kakor tudi čustva učencev vplivajo na to, kako učitelj doživlja poučevanje in kako bo oblikoval svoj pouk (prav tam).

Vloga učitelja pri razvijanju čustvene inteligence ima veliko težo, saj ti učencem predstavljajo vzornike oz. model, na osnovi katerega se učenci učijo sami izražati svoja čustva (Šimonka in Košir, 2014). Učitelji pri učencih razvijajo čustveno inteligenco že z zgledom: z reševanjem razrednih situacij (prepiri med učenci, vključitev osamljenega otroka v skupino ipd.), z uporabo primerne besedišča za pogovor o čustvih in z vnašanjem socialne dinamike v življenje učencev (Panju, 2010).

Goleman (v Panju, 2010) je zapisal, da je bolj kot kaj poučujemo, pomembno kako poučujemo. Z njim se strinja tudi Panju (prav tam), saj trdi, da je zelo pomemben način poučevanja za razvijanje čustvene inteligence. Učitelji lahko delujejo na sedmih področjih (prav tam):

1. oblikovanje varnega in pozitivnega učnega okolja,
2. razvijanje jezika čustev, torej sposobnosti izražanja čustev,
3. razvijanje in vzpostavljanje kakovostne medosebne odnose,
4. sprejemanje učenčevih občutkov, kar sprosti učenčevo napetost,
5. aktivno vključevanje učencev v učni proces,
6. razvijanje učnih spretnosti na višjem nivoju in
7. podajanje kakovostnih povratnih informacij.

6. Učenci z učnimi težavami in doživljanje čustev

Učne težave so kompleksen in raznovrsten pojav, saj so vzroki za nastale težave zelo različni. Učne težave so lahko v lažji ali težji obliki, prehajajo od preprostih do kompleksnih in od kratkotrajnih do tistih, ki spremljajo učenca skozi celotno življenje (Kavkler in Magajna, 2008). Učeni imajo lahko težave le pri posameznem predmetu ali pri večini predmetov, lahko pa celo pri vseh (Žerdin, 1991).

V celotni populaciji šolajočih otrok je otrok s posebnimi potrebami okoli 8 % populacije. V skupini otrok s posebnimi potrebami je največ otrok z učnimi težavami, splošnimi kot tudi specifičnimi. Delež, ki ga predstavljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, znaša okoli 45 % od vseh otrok s posebnimi potrebami (Statistični urad Republike Slovenije, 2022).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju učenci s PPPU) imajo resne težave pri učenju in sodijo v skupino učencev z učnimi težavami oz. natančneje v skupino učencev s specifičnimi učnimi težavami. Pri učencih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju ali motnje pozornosti, mišljenja, komunikacije, socialnih sposobnosti in emocionalnega dozorevanja (Kavkler in Magajna, 2008).

Učenci s PPPU imajo več čustvenih stisk in vedenjskih težav kot njihovi vrstniki, kar se kaže kot rezultat dolgotrajnejšega šolskega neuspeha. Šolski neuspeh zaradi primanjkljajev pogosto vodi do frustracije, znižanja samospoštovanja in k izogibanju dejavnosti, ki zahtevajo uporabo šibkejših področij (Kavkler in Magajna, 2008). Učenec, ki dolgotrajno doživlja čustveno stisko, lahko kaže posledice na telesni ravni kot npr. bolečina v trebuhu, nespečnost in druge težave. Zato je treba čustva predelovati, jih razumeti in ustrezno uravnavati. Izrazitejše kot so učne težave, večja je možnost za neuspeh in nastanek psihosocialnih težav. Zaradi psihosocialnih težav učenca pa se šolski uspeh niža, kar pomeni, da gre za začaran krog učne neuspešnosti in psihosocialnih težav (Božič, 2002).

Učenci s PPPU pogosto doživljajo negativna čustvena stanja, kot so strah, anksioznost, depresivnost in jeza. Strah je največkrat povezan z učnim neuspehom in nesprejemanjem vrstnikov. Strah torej v tem primeru deluje kot zaviralec dejavnosti in ne spodbujevalec učenja. Strahovi lahko povzročijo blokado miselnih procesov, zmanjšajo uspešnost učenca ob preverjanju znanja in utrijujejo reakcijo izogiba. Ob ponavljajočih neuspehih se lahko pojavlja tudi stres. Ta je prisoten tudi takrat, ko je dosežek učenca neopažen. Ob tem je pomembna vloga učitelja kot tudi starši, da učenca spodbodi in pohvali ter daje pozitivne povratne informacije. Naloga strokovnih delavcev, ki z učencem delajo individualno, je razvijati učinkovite strategije in veščine za premagovanje učnih ter čustvenih težav. Še posebej negativen vpliv na učenčevo čustvovanje imajo stališča učiteljev in staršev, da so za šolski neuspeh kriva lenoba, trma ter raztresenost. Apatičnost in nemotiviranost se lahko namreč kažeta kot rezultat učnega neuspeha ter nesprejemanja s strani vrstnikov zaradi drugačnosti (Božič, 2002).

Učenci prav tako pogosto doživljajo žalost, predvsem zaradi neprestanega vlaganja truda, odrekanja in še vedno prisotnega neuspeha. Dolgotrajna žalost lahko vodi v obup in umik, izolacijo ter neinicativnost. Žalostni in obupani učenci lahko svojo stisko izražajo tudi z izbruhi jeze. Če ima učenec težavo s čustveno regulacijo, lahko to vpliva na njegovo odzivanje v različnih socialnih situacijah. Zaradi pogostega izražanja negativnih čustev, tudi na neustrezen način, se lahko ostali sošolci od učenca umaknejo, s čimer se njegova izoliranost še poveča (Božič, 2002).

7. Primeri dejavnosti za razvoj čustvene inteligenci pri urah dodatne strokovne pomoči

Pri urah dodatne strokovne pomoči uporabljam različne materiale in pripomočke, ki spodbujajo prepoznavanje, razumevanje ter ustrezno izražanje čustev. Ob vseh dejavnostih so vključene še vaje za krepitev samopodobe in prepoznavanje ter ustrezno reševanje problema v določeni socialni situaciji. V nadaljevanju bom predstavila nekaj primerov vaj, ki jih sama izvajam pri učencih od 4. razreda naprej. Vaje so primerne za individualno kot skupinsko delo. Po starosti pa se lahko njihova zahtevnost spreminja in prilagaja.

1. Dejavnost: Kaj čutim danes?

Cilj dejavnosti: prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, poimenovanje čustev, načini izražanja čustev, spodbujanje čustvenega zavedanja, povezovanje čustva z določeno situacijo iz vsakdanjega življenja.

Sama sem izdelala 35 kartic, na katerih so zapisana in opisana čustva, s pomočjo katerih je mogoče izvesti različne vaje ter naloge. Kartice visijo na vrvi na steni učilnice, s čimer umerim pozornost učenca v vprašanje: »Kaj čutiš danes?« Opisana dejavnost je vidna na sliki 1.

Za namen prepoznavanja čustev učenca prosim, da iz nabora sličic izbere tista čustva, ki jih je danes že občutil. Ko si učenec izbere kartice z zapisanim čustvom, pove razlog (ozavešči ob kateri situaciji v dnevu se je tako počutil) za izbiro in kaj pomeni določeno čustvo. Če pomena čustva ne pozna, lahko kartico obrne in prebere, kaj to čustvo predstavlja in kdaj ga najpogosteje občutimo. Kartice je še mogoče uporabiti za učenje prepoznavanja čustev pri drugih, saj se lahko ime nekega čustva izbriše in učenec samostojno pod sliko s pisalom zapiše, katero čustvo glede na izraz čuti oseba na sliki. Ob tem poda primere, kdaj se lahko tako počutimo in kako si lahko pomagamo, če čustvo povzroča neprijeten odziv. Tretja vaja, katere cilj je prepoznavanje čustev po njenem opisu, pa se izvede na način, da obrnem kartice in učenec s pomočjo opisa opredeli, za katero čustvo gre. Zadnja vaja se nanaša na razumevanje čustev. Poteka tako, da učenca pozovem, da izbere kartice s čustvi, ki spodbujajo pozitivne odzive (veselje, radovednost, mirnost, sproščenost ipd.) in jih s kljukicami naniza na zgornjo vrv, na spodnjo pa čustva, ki izzovejo negativne odzive (žalost, jeza, gnus, strah ipd.). Ob tem se pogovarjava o tem, kako lahko tudi na videz negativna čustva pripomorejo k boljšemu delovanju posameznika. Hkrati pa debatiram z učencem o tem, ali obstajajo dobra in slaba čustva ali pa čustva, ki jih smemo ali ne smemo izražati. Ob tem se že navezujem na cilj ustreznega uravnavanja čustev.

Slika 1

Kartice s čustvi na steni mojega kabineta



2. Dejavnost: Da ne (z)norim

Cilj dejavnosti: uravnavanje čustev, krepitev čustvene stabilnosti in ustreznega izražanja močnih čustev, krepitev odgovornosti za lastno vedenje ter spodbadanje medsebojne pomoči ob izbruhih močnih čustvenih odzivov.

S pomočjo socialnih zgodb in lastnih primerov se z učencem pogovorim, kakšno čustveno odzivanje je ustrezno ali neustrezno. Na podlagi tega sem izdelala lističe, kjer učenec razvrsti različne odzive pod kategorijama: ustrezen in zrel odziv ali neustrezen in nezrel odziv. Ko učencev razvrsti zapisane primere, se z njim pogovorim, zakaj se je tako odločil. Na podlagi omenjene dejavnosti sem prav tako izdelala plakat z naslovom Da ne (z)norim. Plakat visi v učilnicah, kjer se izvede delavnica na temo ustreznega čustvenega odzivanja, in učence opominja na ustrezne načine, kako se lahko ob močnih čustvih ustrezno pomirijo in si pomagajo. O vsakem načinu se z učenci tudi pogovorim. Izgled plakata je viden na sliki 2.

Slika 2

Plakat Da ne (z)norim v učilnici



3. Dejavnost: Moja pot do zastavljenega cilja

Cilj: zavedanja pomembnosti zastavljanja ciljev, poznavanje lastnosti dobrega cilja, krepitev vztrajnosti in odgovornosti za svoje odločitve, zavedanje lastnega uspeha in neuspeha ter seznanjanje s procesom samoevalvacije.

V sklopu lastnega zaznavanja in razumevanja situacij je prav tako pomembno ustrezno postavljanje ciljev učenca. Dobro oblikovani cilji lahko učence s PPPU skozi šolsko leto motivirajo in vodijo k učenemu uspehu. Na začetku šolskega leta sem se z učenci pogovorila o pomembnosti zastavljanja ciljev, kako jih postavimo (ne previsoko in ne prenizko), kakšna bo pot do tja, kdo mu bo pri tem pomagal in kaj lahko naredi, če bo naletel na ovire. Učenci so nato na steno prilepili svojo zastavico z zapisanim učnim ciljem ter korake, kako lahko ta cilj dosežejo. Vrvica z nanizanimi cilji je vidna na sliki 3. Med šolskim letom jih bo viseča zastavica opomnila, k čemu strmi in zakaj se morajo potruditi po svojih močeh ter zmožnostih. Na koncu šolskega leta je predvidena evalvacija uspešnosti doseženega cilja (je cilj bil dosežen, kakšna je bila pot do tja, kaj je učencu na tej poti pomagalo ali ga oviralo, kaj bi še lahko izboljšal ipd.).

Slika 3

Cilji učencev v tem šolskem letu



8. Zaključek

Čustva so pomemben del šolskega prostora. Vplivajo na delovanje šolskih procesov in šolsko klimo. Ta se skriva v odnosih med učitelji, odnosih med učenci in odnosih med učitelji ter učenci. Vsa komunikacija temelji na občutkih, ki jih posameznik ob tem doživlja. Dobro in koristno bi bilo, da se v šolskem prostoru krepijo ter ohranjajo pozitivni občutki, čustva, ki so prijetna. Zato bi bilo nujno, da bi se strokovni delavci šol zavedali pomembnosti čustvene inteligence in jo z različnimi dejavnostmi ali pa samo z lastnim vzorom ter zavedanjem, kako je ta pomemben, krepili med učenci. Še posebej je pomembno, da se učitelji zavedajo drugačnega čustvenega delovanja otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni pouk. Včasih se lahko zdi, da je razlog za njihov neuspeh ali nemotiviranost v lenobi ali neustreznih vzgojnih prijemih doma. Pa vendar se je ob tem treba zavedati primanjkljajev in stisk, ki jih učenci ob tem v resnici doživljajo. Te se največkrat rezultirajo ravno z nizko šolsko uspešnostjo, odklonilnim vedenjem in izoliranostjo.

9. Viri in literatura

- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Konečnik Goršič in M. Kavkler (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov* (str. 59–73). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Fekonja, U. in Kavčič, T. (2004). Čustveni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.). *Razvojna psihologija* (str. 232–225). Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2022). *Slovar slovenskega knjižnega jezika 2022*. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Kanoy, K (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih*. Ljubljana: Vita.
- Kavkler, M. in Magajna, L. (2008). Učne težave kot posebne vzgojno izobraževalne potrebe – opredelitev, razsežnost, podskupine učnih težav. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig (ur.). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Smrtnik Vitulič, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Statistični urad Republike Slovenije (2022). *Delež otrok s posebnimi potrebami med učenci po spolu in razredu, Slovenija, letno*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0972113S.PX>
- Žerđin, T. in sodelavke (1991). *Težavice, težave, učne motnje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Pevec Satler je profesorica pedagogike in sociologije, ki dela kot učiteljica dodatne strokovne pomoči na osnovni šoli ter v vrtcu. Poleg službe obiskuje še izredni študij Inkluzije v vzgoji in izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Ima izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami v vrtcu, osnovni in srednji šoli. S svojim znanjem in izkušnjami strmi k inovativnim pristopom pri delu z učenci ter otroki s posebnimi potrebami.

Vihar v glavi – prepoznavanje in zavestno upravljanje čustev

Brainstorm – Recognising and Consciously Managing Emotions

Nataša Herženjak Horvat

Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor
natasa.herzenjak@gradbena.si

Povzetek

Čustva dajejo življenju barvo, a ne vemo natančno, od kod izvirajo. So naš notranji odziv na stvari, dogodke in ljudi. V življenju si zlahka oprostimo, da nismo prišli na Triglav. Toda če nismo kos svoji žalosti ali jezi, kaj hitro začnemo razmišljati, kaj je narobe z nami ali z drugimi, s katerimi smo čustveno prepleteni v odnosih. Pogosto nas prav čustva in z njimi povezani spomini ne izpustijo iz ujetosti v neželene vedenjske in miselne vzorce. Mladostništvo je čas povečanega čustvenega naboja, zato je pomembno, da se mladi čim prej naučijo upravljati s svojimi čustvi. Le tako bodo gradili dobre odnose in ne bodo po nepotrebnem izgubljali energije. Učitelj mladostnike popelje skozi različne vaje notranjega pogleda (uvida v psiho), kjer se naučijo vzpostaviti stik s sabo in prepoznajo lastna čustva ter informacije, ki jih prinašajo (Kako smo? Kaj narediti? S čim naj neham?), in prepoznajo energijo, s katero ob določenem čustvu razpolagajo. Kadar smo v stiku s sabo, nam je hitro jasno, kje smo in kam moramo. Po izvajanju vaj so dijaki poročali o večji umirjenosti in boljšem nadzoru nad vedenjem. Spoznali so, da se odzivajo na dva načina: lahko le reagirajo (podzavestno odzivanje - avtopilot) ali namensko delujejo (zavestno odzivanje). Z zavestno izbiro čustev prevzemamo odgovornost za lastno počutje in početje. Vaje notranje pozornosti so izboljšale medsebojne odnose in zvišale stopnjo integracije dijakov, še posebej tistih, ki so se pogosto soočali z močnimi čustvenimi izbruhi.

Ključne besede: čustva, notranji pogled, obvladovanje, poimenovanje, psiha, samorefleksija.

Abstract

Emotions give life colour, but we do not know exactly where they come from and why. Being our internal response to things, events and people. We can easily forgive ourselves for not reaching Triglav. However, not being able to cope with our sadness or anger, we quickly start to wonder what is wrong with us or with others we are emotionally intertwined. Emotions and memories related to them do not often release us from being trapped in unwanted behavioural and thought patterns. Adolescence is the time of increased emotional charge. Therefore, it is important that youngsters learn how to manage their emotions as soon as possible. Consequently, their relationships will be of great satisfaction and no energy will be unnecessarily wasted. A teacher leads students through various exercises of introspection (insight into the psyche) where they learn how to establish contact with themselves, recognize their own emotions and the information brought along (How am I? What to do? What should I stop doing?) They recognize the energy related to certain emotion. When being in touch with ourselves, we quickly understand where we are and where we need to go. After performing the exercises, the students reported greater calmness and better control over their behaviour. They realized that they respond in two ways: they can only react (subconscious response - autopilot) or act purposefully (conscious response). Through conscious choice of emotions, they take the responsibility for their own well-being and actions. Inner attention exercises improved interpersonal relationships and resulted in higher level of integration especially in those individuals with strong emotional outbursts.

Keywords: coping, emotions, introspection, naming, psyche, self-reflection.

1. Uvod

S čustvi se odzivamo na okolico. Imajo pomembno vlogo za naše preživetje tako organizma kot socialnega bitja. Glavni namen je posredovanje informacij o sebi in o drugem.

V vsakem čustvu se skriva paket informacij o trenutnem stanju: Kaj se z nami dogaja? Zraven je še paket z navodili: Kaj naj naredim, kam naj grem in kam ne, kaj povečam in kaj zmanjšam. Tretji paket je energetski. Če je navodilo pozitivno, usmerjeno v akcijo, potem je v njem dovolj energije, da bomo potrebno lahko izvedli. Če naj bi z nečim prenehali in temu ne sledimo, nam to izsrka energijo, zmanjša naboj, nas upočasni.

V srednji šoli pogosto opazamo, da najstniki težko ali sploh ne zmorejo nadzirati svojih čustev, kar posledično vpliva na medsebojne odnose in klimo v razredu. Namen tega članka je prikazati načine in metode, kako lahko z osredotočanjem na notranji svet dijak/inja s pomočjo vodenih vaj sprosti notranjo napetost, prepozna lastne čustvene odzive in deluje konstruktivno. Govorimo o samorefleksiji, dijak/inja se poveže s sabo, analizira svoje notranje občutke in prepozna ter poimenuje lastna čustva. Tako se naučijo zavestnega usmerjanja čustev in niso več zgolj njihovi pasivni sprejemniki.

Spremembe v možganih v času zgodnjega najstništva povzročijo, da se v mladostništvu oblikuje povečan čustveni naboj. Prevladujejo močna čustva, kar povzroči impulzivnost, muhavost in ekstremno odzivnost. Življenje, nabito z močnimi čustvi, je lahko polno energije in vitalnosti, kar pomeni razposajenost in navdušenje nad tem, da so živi. Ko otroci postanejo mladostniki, otroški občutek varnosti izgine, vsaj na površju, nadomesti pa ga čustvena napetost, hitro odzivanje ter nespoštovanje in neupoštevanje. Veliko mladostnikov pogosteje doživlja stisko in negativna čustvena stanja. Včasih občutijo precej in silovito, drugič ne občutijo ničesar in ne želijo komunikacije. Srednja šola je odličen preizkus lovljenja ravnotežja v odnosih (Siegel, 2014).

Ko dijakom pokažemo, kako stopiti v stik s sabo, jim postane hitro jasno, kje so in kam morajo. Za namen uravnavanja lastnih čustvenih odzivov jih seznanimo z dvema pogledoma na realnost. Prvi je uvid psihe, ki mu pravimo notranji pogled, drugi pa pogled na fizično naravo predmetov. Sodobni svet se pogosto zanaša na površinsko fizično dožemanje, kar je mladim in večini populacije zelo blizu. Predstavitev notranjega pogleda oziroma uvida psihe zahteva več pozornosti in časa. Če ne upoštevamo psihe, smo do drugih nespoštljivi in z njimi ne sočustvujemo. Naše izkušnje vplivajo na to, kako se doma vedemo do družine in prijateljev, v šoli do učiteljev in vrstnikov ter v širšem kulturnem in družbenem smislu do preostalega sveta.

Možgani lahko ustvarjajo avtomatično vedenje, razmišljanje in odzivanje, ki predstavlja 95% vseh odzivov. Le 5 % je zavestnih. V tem primeru imamo občutek, da smo brez nadzora. Toda naša psiha lahko spodbudi k zavednemu odzivanju. Znanost je neizpodbitno dokazala, da ima naše usmerjanje pozornosti močan vpliv na možgane (Dispenza, 2017).

2. Čustva in psiha

V vseh kulturah so si načini, kako izražamo čustva, zelo podobni, le vzroki zanje so različni; prav tako načini, njihovega izražanja v javnosti. Ko nam fizično nič ne manjka (smo siti, nismo žejni, smo na varnem, v senci, na pravšnji temperaturi, nas naj ne bi nič pripravilo v pogon, boj ali beg). Neprijetni občutki izvirajo od nekod drugod. Potrebe niso telesne ali organske, torej morajo izvirati iz naše psihe. Izraz psiha pogosto pomeni naše notranje življenje, osebne izkušnje, proces zavedanja ter zavesti. Hkrati pa psiha usmerja tok energije v nas (utelešena

energija), med nami (odnosna energija) ter tok informacij. Prepoznavanje njene vloge pri usmerjanju energije in informacij nam omogoča, da se naučimo usmerjati njun tok na pozitiven način. Kadar želimo hitro prekriti neprijetne občutke in smo preleni, da bi odpravili vzrok zanje, se raje odklopimo (televizija, alkohol, droge, deloholizem, internet, ekstremni športi) ali pa se za občutke sploh ne zmenimo. Učitelji in starši pri mladostnikih opažamo, da v primeru slabega razpoloženja najraje brskajo po spletu, igrajo računalniške igrice ali gledajo televizijo.

Misel lahko sproži določeno čustvo, velja pa tudi obratno; zaradi čustvenega stanja začnemo razmišljati. Naše misli, razum, čustva in občutki imajo skupni imenovalec – naše telo. Ločimo šest temeljnih čustev: veselje (prikaz na sliki 1), jeza (prikaz na sliki 1), strah, žalost (prikaz na sliki 1), sram in gnus. Teh šest osnovnih emocij se naprej povezuje v sestavljena: jeza in žalost vodita v bolečino, jeza, sram in gnus pa v prezir (Gašperlin, 2020).

Slika 1

Temeljna čustva



Belec, V. (2022). Čustva: jeza, žalost in veselje.

Na doživljanje svojih občutkov in čustev lahko sami aktivno vplivamo. Na eni strani z iskanjem in sprožanjem (zavestnim in nezavednim) okoliščin, ki nam vzbudijo prijetne ali neprijetne občutke in čustva; sem sodi tudi notranji pogled. Po drugi strani pa z zavestnim usmerjanjem fokusa naših misli. Do določene mere lahko sami vplivamo na prijetna/pozitivna čustva in občutke:

- do preteklosti – z ozaveščanjem hvaležnosti in odpuščanja,
- do sedanjosti – z ozaveščanjem trenutnih prijetnih občutkov in njihovih vzrokov,
- do prihodnosti – z ozaveščanjem naših pričakovanj, želja, hrepenenj, upanja in optimizma.

Potencial, da prek zavestnega usmerjanja pozornosti pozitivno vplivamo na svoje prijetne občutke in čustva, je omejen z našo notranjo zmožnostjo doživljanja teh čustev oziroma nagnjenostjo k pozitivnemu ali negativnemu afektu (naša splošna čustvena naravnost) – ta nagnjenost je v veliki meri dedna in je del našega prirojenega programa. To ne pomeni, da ne moremo vplivati na svoje občutke in čustva; potrebno si je vzeti čas in se poglobljati vase (Musek Lešnik, 2021).

3. Naši možgani in zemljevidi notranjega pogleda

KORTEKS je predel možganov, ki oblikuje «zemljevide» vzorce prižganih nevronov - osnovnih celic živčnega sistema - ki ustvarjajo podobe ali upodobitve različnih predmetov, pojmov. Zadnji del korteksa ustvarja zemljevid tega kar vidimo, stranska predela pa zemljevid

tega, kar slišimo. V prednjem predelu možganov tvorimo najrazličnejše zemljevide, tudi zemljevide o preteklih dogodkih in morebitnih bodočih izkušnjah. Sprednji del čelnega režnja, prefrontalni korteks, ustvarja zemljevid psihe same. Tako doživljamo in si predstavljamo čustva, misli, spomine in številne vidike svojega duševnega življenja – zemljevid notranjega pogleda je slika našega duševnega življenja – čustev, misli in videnja sebe in drugih.

Notranji pogled je ključna in osrednja lastnost tako čustvene kot socialne inteligence. A notranjega pogleda se lahko uspešno priučimo in svojemu življenju dajemo več moči.

Ločimo naslednje zemljevide notranjega pogleda:

- tipa »jaz« kar lahko imenujemo samozavedanje ali samopoznavanje,
- tipa »ti« za empatijo in poznavanje drugih,
- tipa »mi« zase kot del družbe- za način razmišljanja, svoje predstave, razumevanje, obnašanje, pri čemer se zavedamo, da smo del večje celote.

Notranji pogled je veščina, ki se je lahko naučimo. Začnemo z vajo refleksije in zavestnega pogovora. Znanstveniki ugotavljajo, da pri tovrstnem urjenju nastajajo povezave med nevroni, kar povzroča večjo integracijo krogotokov v možganih in ti skrbijo za uravnovešeno čustvovanje, usmerjanje pozornosti, razumevanje drugih in sebe, reševanje težav in sporazumevanje. Prvič uvid v lastno psiho pomeni vpogled. Drugič, uvid v psiho drugih, pomeni empatijo. In tretjič, premik lastne psihe in psihe drugih k integraciji. Ob zavedanju svojega duševnega življenja lahko razvijamo notranji pogled in zaznamo svojo notranjost ter tako na pozitiven način preusmerimo svoje notranje življenje, ki nato vpliva na kvaliteto našega bivanja.

3.1 Kako približati notranji svet dijakom?

Začnemo tako, da s preusmeritvijo pozornosti v lastno notranjost zaznamo tok energije in informacij. Pozornost je opredeljena kot način usmerjanja toka informacij. Če torej zavestno usmerjamo pozornost v svojo notranjost, v svoje duševno življenje, to pomeni, da ozaveščamo informacije svoje psihe.

Učitelj dijake seznanja z različnimi pogledi na realnost: notranji pogled in pogled na fizično naravo predmetov. Izpostavi pomen skrbi za naše notranje življenje in izvede praktične vaje z dijaki v razredu. Dijakom razloži, da bodo s pomočjo strukturiranih vaj stopili v stik z lastno notranjostjo. Tako bodo lahko prepoznali, kaj se v njej dogaja. Teh notranjih izkušenj ni potrebno ubesediti, pomembno je prepoznavanje in zavedanje notranjega sveta.

3.1.1 Vaja 1 za notranji pogled in prepoznavanje psihe

Na sliki 2 je prikazana drža pri vodenem poglobljanju v lastno notranjost, na sliki 3 izvajanje notranjega pogleda v razredu.

Slika 2

Drža



Horvat, B. (2022). Sedenje na stolu pri vzpostavljanju notranjega pogleda.

Slika 3

Vodena meditacija v razredu



Horvat, N. (2022). Izvajanje vaj za notranji vpogled v razredu.

Dijaki sledijo navodilom učitelja. Učitelj vodi dijake.

*»Zaprte oči, sedite vzravnano, odmislite zunanje dogajanje in se vprašajte: Kaj trenutno čutim v telesu? Ali mršim čelo? Ali gubam obrvi? Ali stiskam čeljust ali grbim ramena? Čutim kakšno napetost v rokah, v stegnih, mečih? Čutim kje v telesu nelagodje, napetost? Morda čutite napetost v mišicah, bitje srca ali dihanje pljuč, ali pa vaše telo preplavljajo različna občutja. Katere **predstave** se mi porajajo v psihi? Lahko se vam porajajo predstave zvoka in otipa, predstave obdobja v življenju ali upi za prihodnost. Včasih je te predstave težko ubesedit, važno je da se teh duševnih izkušenj zavedate. Kateri **občutki** se porajajo v meni? Čustva lahko zajemajo telesna občutja, a hkrati povezujejo telo z mislimi, s spomini in z našim dojetjem. Zavedanje lastnega čustvenega stanja. Zdaj pa pomislite katere **misli** se podijo po vaši zavesti. Nekateri slišijo notranji glas. Katerekoli misli se porajajo je prav; dovolite si le zavedati se, o čem trenutno razmišljate.«*

3.1.2 Vaja 2 za notranji pogled: razsvetljena psiha

Učitelj dijakom pokaže fotografijo slika 4 in jih pozove k opazovanju, ter vodi vajo.

Slika 4

Moški na letališču



Horvat, N. (2021). Utrinek z dopusta.

»Predstavljajte si, da so ta moški v ospredju in ostali ljudje v ozadju samo predmeti, brez notranjega duševnega življenja. To je fizični vid, ki omogoča, da vidimo površinske lastnosti predmetov. Zdaj pa vklopite notranji pogled, pogledajte in si predstavljajte, kaj jim roji po glavi. Tako zaznamo notranje življenje nekoga drugega.«

Ustvarjanje zemljevidov notranjega pogleda zase je vpogled. Zaznavanje in spoštovanje duševnega življenja drugega imenujemo sočutno razumevanje ali **empatija**. Odnos je vzajemen pretok energije in informacij. Kadar ta skupni pretok vključuje informacije o sami psihi in vas zanima, kaj se dogaja v prijateljičini notranjosti (neverbalna komunikacija: očesni stik, izrazi na obrazu, ton glasu, drža, geste, silovitost odzivov, dotik, časovna umeščenost ...), se uglasite z njenim notranjim življenjem. To je bistveni vidik empatije. Osredotočanje na neverbalne znake v človeku poraja občutje, ki ga je težko opisati, je pa to pomemben način aktiviranja krogotokov notranjega pogleda.

3.1.3 Vaja 3 za notranji pogled: empatija

Učitelj vodi vajo:

»Ogledali si bomo tuj film v jeziku, ki ga ne razumete, brez podnapisov, pri tem je vklopljen zvok, da lahko zaznate ton glasu. Dovolim psihi, da prepozna namišljen svet lika; s svojim notranjim pogledom, ki riše zemljevid. Opazujte občutja, podobe in misli, ki prevevajo like v posameznih prizorih – predstavljajte si psiho drugih ljudi« (aktivacija prefrontalnih režnjev).

Integracija je povezanost različnih delov. Če v odnosu ustvarimo integracijo, spoštujemo razlike med seboj in drugimi. Posamezni deli ohranjajo svojo edinstvenost in se hkrati povežejo. Če ni integracije, se sistem pomika proti kaosu oziroma podivjanemu življenju, ki je nepredvidljivo, ali proti togosti – dolgočasno, predvidljivo. Integracija poteka v nas in med nami ter drugimi. Kaj je predmet integracije? Energija in informacije.

Če aktivno uporabljamo pozornost za raziskovanje notranjega sveta v obdobju mladostništva in odrasli dobi, postane naše življenje pozitivnejša izkušnja.

Odsotnost integracije vodi v kaos ali togost.

Vsak od nas občasno izgubi živce; ali pa reče kaj takega, kar ne bi smel, se odzove na negativen način, ki je včasih celo škodljiv. Vsi smo ljudje. Ključ do integriranega življenja je, da sprejmemo človeško realnost ovirane integracije in jo spet vzpostavimo, prevzamemo odgovornost za svoje ravnanje, dejanja priznamo ter bolj integrirano popravimo vezi z drugimi. Dejanja, ki jih stori človek v takšnem stanju, ne odražajo nujno njegove resnične narave. Predstavljajo stara področja možganov, stare plazilske možgane, ki v določenem trenutku delujejo brez nadzora prefrontalnega režnja. Pri nekaterih je čas med dogodkom, ki sproži odziv, in odzivom kratek. To se dogaja pogosto prav pri mladostnikih. Zanje je še posebej pomembno, da znajo pravočasno prepoznati notranje opozorilne znake, preden se pojavi trenutek šibkosti.

Popravljanje neintegriranega stanja besa se začne s samorefleksijo notranjega pogleda.

3.1.4 Vaja 4 za notranji pogled: Poimenujte, da pomirite

Dijaki se spomnijo situacije, ko so začutili močno jezo ali bes. Učitelj jih povabi k samorefleksiji z vodenimi vprašanji. (v tišini vsak odgovarja pri sebi, v lastni notranjosti):

»Kaj je sprožilo dogodke? Kaj vam pomeni ta pereča tema? Kateri znaki so vam izdali, da je nekaj sprožilo vaš odziv? Ste mogoče naredili premor in zapustili prizorišče, ko se je v vas začel porajati odziv, ki prebudi bes? Ste čutili, da vaš živčni sistem preplavlja kaos ali da ste otrpnili?«

Učitelj seznanil dijake z možnostmi ravnanja v čustvenem stanju razdraženosti ali sesutja sistema: *»Spijete kozarec vode, se raztegnete, stopite na svež zrak ali se gibljete po prostoru. V tistem trenutku, ko vas preplavi bes, težko ukrepate, lahko se le odstranite iz situacije. V trenutku besa je zelo pametno poimenovati ta proces kot naval besa ali trenutek šibkosti.«* Če v možganih čustvo poimenujemo ga lažje umirimo (Wax, 2017).

3.1.5 Vaja 5 za notranji pogled: zaznava kaosa in togosti ter notranja ubranost

Učitelj pozove dijake, da se skušajo spomniti časa, ko je bilo njihovo življenje kaotično ali togo, in jih vodi skozi vajo s pomočjo opisa situacij in postavljanjem vprašanj.

»Mogoče se je to dogajalo pri odnosu z drugo osebo, ko ste občutili kaos, saj vas je preplavljala jeza, žalost ali strah. Ali pa je to čas togosti, ko se je v vas ponavljajoče porajala misel, ki se ni spreminjala, ali pa ste čutili, da v odnosu z drugimi otrpnete. Če se spomnite na nek pripetljaj, ali lahko ugotovite kateri dogodek je sprožil vaše stanje neintegrirane izkušnje? Je morda šlo za neupoštevanje razlik, ker je kdo vztrajal pri svojem in ni upošteval vašega stališča? Ali pa vezi ni bilo, ker so vas prezrli, napak razumeli ali izločili? Če je to trajalo dalj časa, skušajte zaznati, kaj se je dogajalo v vašem življenju, ko ste se znašli v obdobju togosti, dolgočasje ali potrnosti. Mogoče pa ste daljše obdobje živeli v kaosu, ki vas je preplavljal s čustvi, mislimi, s podobami ali spomini, nad kater niste imeli nadzora.«

Bistvo te vaje je, da prepoznajo kaos ali togost.

Učitelj nadaljuje z vajo: *»Pomislite na stisko kaotičnega ali togega stanja, položite eno dlan na prsni koš- nad predelom srca- drugo pa na trebuh. Z dlanjo rahlo pritisnite in pomislite, kako se počutite. Zdaj dlan s prsnega koša premaknite na trebuh, drugo pa na prsni koš. Nežno pritisnite in opazujte svoje počutje. Zdaj položite dlani tja, kjer so povzročale najprijetnejši občutek. Kaj opazite? Vas je pomirilo? Dijake so položaji dlani na telesu pomirili in poročali so o zelo pozitivni izkušnji.*

Za vse nas, za najstnike in odrasle, velja, da ko nas pretresejo silovita čustva, se jih moramo naučiti zaznati in se z njimi spoprijeti. Nekateri raziskave možganov dokazujejo, da proces poimenovanja lahko aktivira prefrontalni korteks in pomiri limbično amigdalno. Če v mladostništvu znamo obvladati čustva, je to pomemben korak k neodvisnosti od staršev in okrepitev lastne moči (Siegel, 2014).

Z naglim načinom življenja, množico obveznosti in nenehno priklopljenostjo na različne medije izgubljamostik s seboj. Naša pozornost je razpršena in zase ne poskrbimo, kot bi morali. Sodobna družba je prežeta s stresom. Življenje se zdi bolj naglo, negotovo in dražljajev, ki odvrčajo našo pozornost, je ogromno (Elkin, 2014).

4. Zaključek

V današnjem svetu je še posebej pomembno, da si vzamemo čas zase (to je lahko 5, 10, 20, 30 minut ali ves dan) za namerno osredotočanje pozornosti na svoj notranji svet psihičnih, subjektivnih izkušenj. Tako okrepimo življenjsko moč. Čas zase omogoča razvijanje

osredotočenega zavedanja: psiho urimo tako, da je za nas pomemben ta trenutek in smo sposobni pozabiti na pričakovanja. Namesto da se ukvarjamo s tem, kaj od življenja pričakujemo, raje sprejemamo življenje takšno, kakršno pač je. Usmerjanje pozornosti z namenom urjenja psihe na splošno imenujemo »meditacija«. Raziskave meditacije z zavestno pozornostjo so pokazale, da takšno početje podpira zdravo telo, psiho, odnose, lažje se soočamo z izzivi (Snel, 2019).

Prav tako so številne raziskave pokazale, da čas zase in razvijanje notranjega pogleda, torej socialne in čustvene inteligence, spodbujata akademske dosežke. S pomočjo zgoraj omenjenih vaj samorefleksije se pri mladih razvija prefrontalni predel, ki omogoča zdravo psiho in prebuja občutek sreče.

Čas zase in s tem osredotočeno zavedanje (čuječnost) oziroma prisotnost omogočata možganom, da tvorijo več integrativnih vlaken za nadziranje čustev, za ohranjanje pozornosti, za razmišljanje, kar izboljša naše počutje in povezanost z drugimi (Križaj, 2019).

S pomočjo vaj, ki urijo prisotnost in zaznavanje lastnega telesa - notranji pogled, so dijaki prišli do spoznanja, da imajo na razpolago veliko orodij, s katerimi lahko regulirajo svoja čustva. Ker smo vaje izvajali tedensko skozi daljše časovno obdobje, so ugotovili, da se občutek mirnosti in sproščenosti sčasoma povečuje in da je izvajanje notranje prisotnosti podobno krepitvi mišic v fitnessu. Redna raba krepi, neraba krni. Posvečanje pozornosti notranjemu dogajanju pri dijakih korenito spreminja klimo v razredu. Krepijo se dobri medsebojni odnosi z veliko empatije in lasten občutek zadovoljstva. Dijaki se lažje integrirajo in so manj izpostavljeni kaosu ali togosti. Prepoznavanje in poimenovanje čustev močno vpliva na raven energije, kar se odraža v njihovi zavzetosti za delo v razredu in doma.

Pristop »čas zase« usmerja pozornost na notranja občutja. Vaje za zavestno pozornost pomagajo integrirati možgane.

Mladostništvo z svojimi bistvenimi lastnostmi, kot so močan čustveni naboj, izrazito vključevanje v družbo, iskanje novosti, težnjo po ustvarjalnem raziskovanju, je čas velike integracije – integracije številnih vidikov osebnosti (npr. del osebnosti odprt za odnose, del osebnosti želi samoto). Integracija identitete, katere ključna komponenta sta čustvena in socialna inteligenca, se ne konča pri štiriindvajsetih, je vseživljenjsko potovanje, na katerem ugotavljamo, kaj ima v življenju smisel tisti trenutek in v vseh letih, ki še pridejo.

5. Literatura

Dispenza, J. (2017). *Odvadite se biti to kar ste*. Založba Primus.

Elkin, A. (2014). *Obvladovanje stresa za telebane*. Pasadena.

Gäspärlin, I. (2020). *Čutim, torej sem*. GI svetovanje.

Križaj, R. (2019). *Čuječnost, Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Mladinska knjiga.

Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Mladinska knjiga.

Siegel, D.J. (2014). *Vihar v glavi, moč najstniških možganov*. Pogled.

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba*. Cangura.

Wax, R. (2017). *Čuječnost. Kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*, Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Herženjak Horvat že več kot dvajset let poučuje angleščino in nemščino na Srednji gradbeni šoli in gimnaziji Maribor. Zaključila je tudi izobraževanje na področju Waldorfske pedagogike. Zanimajo jo drugačni učni pristopi, ki ne temeljijo zgolj na razumu, temveč vključujejo tudi srce in ročne spretnosti. Delo učitelja vidi kot poslanstvo z veliko priložnostmi za lastno rast in doprinos k širši skupnosti. V prostem času se posveča osebni rasti, tehnikam sproščanja in zdravemu življenjskemu slogu. Novo pridobljena znanja in spoznanja z zanosom prinaša v razred. Veliko pozornosti posveča dobrim medsebojnim odnosom na delovnem mestu in vzpostavljanju spodbudnega učnega okolja.

Čustvena inteligenca pri dijakih Srednje zdravstvene šole Ljubljana

Emotional Intelligence among Students at the Secondary School of Nursing Ljubljana

Helena Božič Janežič

*Srednja zdravstvena šola Ljubljana
helena.bozic @szslj.si*

Povzetek

Zadnjih 15 let ljudje po svetu razpravljajo o čustveni oziroma emocionalni inteligenci, kjer gre za sposobnost prepoznavanja in ustreznega odzivanja na lastne in tuje občutke. Predstavlja tudi zmožnost rasti samozavesti, vživljanja in obvladovanja čustev znotraj nas samih in v odnosih z drugimi. Hkrati pa velja izpostaviti, da je čustvena inteligenca postala pomembna tema tudi v povezavi z zdravstvenim managementom in zdravstveno nego. Namen članka je analizirati pojem čustvene inteligence kot pomembnega sestavnega dela poklica medicinske sestre. Glavni namen pa je primerjati nivo razvitosti čustvene inteligence med dijaki po spolu ter raziskati morebitne razlike v razvoju čustvene inteligence pri dijakih zaključnih letnikov z dijaki prvih letnikov. V raziskavi, ki smo jo opravili na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, smo ugotovili, da ni zaznani večje razlike v doživljanju čustvene inteligence med spoloma. Pričakovali smo, da bo čustvena inteligenca na določenih področjih višja pri dekletih, kar se je v enem primeru tudi potrdilo. Tudi pričakovane razlike v razvoju čustvene inteligence glede na starost dijakov smo potrdili, saj je bila stopnja razvitosti bistveno višja pri dijakih četrtil letnikov v primerjavi s prvimi letniki. Skozi literaturo o čustveni inteligenci in vprašalnik, ki smo ga izvedli, smo mnenja da bi lahko na poklicnih šolah, kjer se bodo dijaki srečevali in delali z hudo bolnimi, dajali več poudarka razvoju čustvene inteligence.

Ključne besede: čustvena inteligenca, dijaki, medicinska sestra, spol, starost, šolanje.

Abstract

For the last 15 years, people around the world have been discussing emotional intelligence as the ability to recognize and respond appropriately to one's own and other people's feelings. It also represents the ability to grow self-confidence, empathize and manage emotions within ourselves and in relationships with others. At the same time, it should be pointed out that emotional intelligence has become an important topic also in connection with health management and nursing. The purpose of the article is to analyze the concept of emotional intelligence as an important component of the nursing profession. The main purpose is to compare the level of emotional intelligence development between students by gender and to investigate possible differences in the development of emotional intelligence between senior students and freshmen. The research that was conducted at the Secondary school of Nursing Ljubljana proved that there is no significant difference in the perception of emotional intelligence between the sexes. Emotional intelligence was expected to be higher in girls in certain areas, which was confirmed in one case. Also confirmed were the expected differences in the development of emotional intelligence depending on the age of the students, as the level of development was significantly higher in senior students compared to freshmen. Through the literature on emotional intelligence and the questionnaire, the opinion has been made that vocational schools, where students will meet and work with seriously ill patients, could place more emphasis on the development of emotional intelligence.

Keywords: age, emotional intelligence, gender, nurse, schooling, students.

1. Uvod

Čustva so tisti del človeških lastnosti, za katere se trudimo, da jih čim bolj ločimo od delovnega mesta. Vendar dela in čustev ni mogoče popolnoma ločiti, saj ljudje nosimo čustva s seboj, kamorkoli gremo. Kljub temu je mogoče elemente čustvenega spektra obrniti sebi v prid in s pravilnim ravnanjem doseči, da nam čustva na delovnem mestu pomagajo, da smo pri delu uspešnejši, kot bi bili sicer (Goleman, 2017; Moss, 2005).

O čustveni oziroma emocionalni inteligenci (EI) se v svetu govori predvsem zadnjih 15 let, pomembna tema je postala tudi v povezavi z zdravstvenim managementom in zdravstveno nego. Nastala literatura je povezana z mnogimi raziskavami na področju dela s pacientom, boljšim vodenjem ter osebnim in bolnišničnim uspehom zdravstvenih delavcev (VandeWaa idr., 2016). Ugotovljeno je, da na pacientovo počutje vplivajo ne le znanje in spretnost medicinske sestre temveč tudi sočutje in sposobnost empatije, s tem se poveča odličnost zdravstvene nege, pri medicinski sestri pa zadovoljstvo z delom (Oyur Celik, 2017). Večja stopnja čustvene inteligence pa naj bi vplivala tudi na boljše spopadanje s stresom in boljšo delovno organizacijo medicinskih sester (Nespereira-Campuzano, Vázquez-Campo, 2017).

1.1 Namen in cilj

Namen moje zaključne naloge pri programu pedagoško - andragoškega izobraževanja je analizirati pojem čustvene inteligence kot pomembnega dela poklica medicinske sestre. Raziskati želim, ali je čustvena inteligenca v zaključnem letniku na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana višja, kot je v prvem letniku in ali se razlikuje glede na spol.

2. Čustvena inteligenca

Raziskovalci in pionirji na področju čustvene inteligence, kot so Mayer, Salovey, Goleman, Bar-On in drugi, so pomembno doprinesli k splošnemu razumevanju in prepoznavanju koncepta čustvene inteligence. Izoblikovali so se različni modeli in načini merjenja čustvene inteligence. Kakšno stopnjo čustvene inteligence ima oseba, nam pove čustveni količnik (EQ), ki ga največkrat določimo s pomočjo različnih samo ocenjevalnih testov in vprašalnikov, ki temeljijo na sposobnostih z različnih področij čustvene inteligence (Mauch, 2021). Ker lahko čustveno inteligenco z učenjem tudi nadgradimo, s tem pa izboljšamo delovne sposobnosti, je ta pomembna za vsako delujočo in bodočo medicinsko sestro (Szczygiel, Mikolajczak, 2018).

»Čustva so duševni procesi ali stanja, ki odražajo človekov vrednostni odnos do zunanjega sveta ali samega sebe. Sprožijo se v situacijah, ki se nam zdijo pomembne.« Čustveno inteligentna oseba je sposobna v različnih življenjskih situacijah svoja čustva in razpoloženje obvladati (Mauch, 2021).

Pri čustveni oziroma emocionalni inteligenci gre za sposobnost prepoznavanja lastnih občutkov in tudi občutkov soljudi, pri tem pa se znati nanje ustrezno odzivati. Predstavlja zmožnost za vživljanje, samozavest in obvladovanje čustev v ljudeh samih in v odnosih z drugimi. Obsega sposobnosti, ki se razlikujejo od kognitivnih sposobnosti akademske inteligentnosti, merljivih z inteligenčnim količnikom (IQ), a jih dopolnjuje. Zajema zmožnosti, kot so spodbujanje samega sebe in spopadanje s frustracijami, nadziranje vzgibov in odlaganje

zadovoljitve, obvladovanje razpoloženja in sproščanje stisk, ki zavirajo sposobnost razmišljanja in vživljanje v čustva drugih ljudi ter upanje (Goleman, 2017; Goleman 2001).

Čustveno inteligenco lahko uporabimo tako v zasebnem življenju kot tudi na delovnem mestu. Z uporabo čustvene inteligence lahko zaposleni pomagajo graditi čustveno inteligentno organizacijo, v kateri vsaka oseba prevzame odgovornost za rast čustvene inteligence in njeno uporabo v odnosih s sodelavci. Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi je razdeljena na dva dela. Prvi del je uporaba čustvene inteligence na osebni ravni: kako čustveno inteligenco razviti in jo uporabiti pri sebi. Drugi del se ukvarja z uporabo na medosebni ravni: kako biti učinkovitejši v odnosih z drugimi (Weisinger, 2001).

Pri poklicni uspešnosti in splošni prilagodljivosti je torej bolj kot inteligenčni pomemben čustveni količnik (EQ), ki ga lahko, tako kot IQ, tudi merimo. Na splošno velja, da nizek rezultat označuje nizko čustveno zavzetost na določenem področju, na tem delu je človekova motiviranost slaba. Nizka predanost pomeni, da se bo človek takemu delu izogibal. Človek z visoko zavzetostjo in predanostjo delu pa je marljiv, vztrajen, ob tem si zna vzeti čas za počitek, rekreacijo in medosebne odnose (Simmons, Simmons, 2000).

Goleman (2017) je čustveno inteligenco povezal tudi z zdravstveno nego in opozarja na pomembnost znanja in uporabe čustvene inteligence pri delu medicinske sestre. Pri tem opozarja na pomembnost komunikacije s pacientom in odgovarjanje na njegova vprašanja. Nerazčiščena vprašanja lahko pri pacientih stopnjujejo strah, negotovost in črnogleda predvidevanja. Pacient je lahko na osnovi dobre obveščenosti, razumevanja medicinskih terminov in znanja o svoji bolezni bolj enakovreden partner svojemu zdravniku in medicinski sestri. Medicinske sestre z empatičnimi sposobnostmi in sposobnostmi čustvene inteligence na splošno pacientu nudijo boljše zdravstveno oskrbo, saj znajo z njim vzpostaviti dobro komunikacijo in odnos, ki temelji na pacientovih potrebah. Goleman (2017) poudarja, da bi bilo treba takšne odnose spodbujati, izobraževanje medicinskih sester pa bi moralo vsebovati osnovna orodja čustvene inteligence, zlasti zavedanje sebe in spretnosti, kot sta empatija in posluš za pacienta, razumevanje njegovih čustev in želj ter pravičen odziv nanje.

2.1 Modeli čustvene inteligence

Prvo delo v povezavi s čustveno inteligenco sta leta 1990 objavila Mayer in Salovey (Salovey idr., 2007). Skupaj sta oblikovala izraz čustvena inteligenca in ga opredelila kot sposobnost nadzorovanja, dojetanja in obvladanja lastnih in čustev drugih, sposobnost reguliranja čustev pri sebi in drugih ter sposobnost uporabe čustev pri reševanju problemov in odločanju. Model Mayer- Salovey (4B ali Four Branch Model) sta kasneje nadgradila v štiristopenjsko lestvico hierarhično razporejenih sposobnosti, ki opredeljuje čustveno inteligenco kot potencial za čustveno in intelektualno rast. Štiri sposobnosti, ki sta jih opredelila in so v modelu razporejene od najkompleksnejših (najvišje) do najpreprostejših (najnižje), so:

- reflektivna regulacija čustev za spodbujanje čustvene in intelektualne rasti,
- razumevanje in analiziranje čustev: uporaba čustvenega znanja,
- čustveno spodbujanje mišljenja (uporaba čustev v kognitivne namene),
- zaznavanje, ocenjevanje in izražanje čustev (Salovey idr., 2007).

Metodo ocenjevanja čustvene inteligence sta Mayer in Slovey razvila skupaj z Carusom leta 1997. V testu so vprašanja povezana ne le s posameznikovo predstavo o svoji čustveni inteligentnosti, ampak tudi s sposobnostjo reševanja problemov. Sprva je bil test sestavljen iz 12 delov, kasneje so ga strnili v 8 podtestov. Test so poimenovali Mayerjev, Saloveyev in Carusov test čustvene inteligence oziroma MSCTIČ. Podtesti so naslednji:

- obrazi: prepoznavanja obraznih občutkov,
- slike: izražanje občutkov na slikah,
- senzacije: vživetje v situacijo in čustva ter primerjanje le-teh z drugimi senzornimi kvalitetai (na primer: vroče/mrzlo, zeleno/rdeče, pekoče ...),
- facilitacije: kako posamezna čustva vplivajo na posameznikovo mišljenje in sklepanje,
- zmesi: sestavljanje kompleksnejših čustev s kombinacijo osnovnih (na primer obup = žalost + strah),
- zaporedje: znanje na področju čustvenih zaporedij (jeza, bes),
- upravljanje: vključevanje lastnih čustev v odločanje,
- odnosi: vključevanje čustev v odločanje v odnosu z drugimi osebami (Avsec, Pečjak, 2003).

Goleman (2017) je leta 1995 izdal knjigo, v kateri je na novo opredelil čustveno inteligenco kot »sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in v odnosih z drugimi«. Identificiral je pet področij oziroma dejavnikov čustvene inteligence:

- samozavedanje: prepoznavanje lastnih čustev,
- samoregulacija: obvladovanje čustev,
- notranja motivacija: spodbujanje samega sebe,
- empatija: prepoznavanje in razumevanje čustev drugih,
- socialne sposobnosti: uravnavanje odnosov in upravljanje s čustvi drugih.

V svojem nadgrajenem modelu, ki ga skupaj s sodelavci poimenuje kar Golemanov model oziroma Osebnostni model čustvene inteligence, je razdeli čustveno inteligenco na dva dela: del, s katerim oseba upravlja sebe, in del, usmerjen v odnose z drugimi. Čustvena inteligenca je sposobnost uporabe vseh spodaj naštetih elementov v pravih trenutkih, na pravi način:

- samozavedanje: čustveno samozavedanje, pravilno samoocenjevanje, samozavest,
- samoupravljanje: samonadzor, zaupanje, vestnost, prilagodljivost, ciljna naravnost, iniciativnost,
- družbena odgovornost: empatija, razvoj drugih, ugajanje strankam, organizacijska zavednost,
- družabne veščine: vplivanje, komunikacija, reševanje konfliktov, vodenje, inovativnost, mreženje, delo v skupini in sodelovanje.

Bar-On (2006) povezuje čustveno inteligenco s socialnimi veščinami ter opredeli čustveno inteligenco kot nekognitivne sposobnosti, spretnosti in kompetence, ki pomagajo posamezniku pri spoprijemanju in obvladanju situacij v danem okolju. Da lahko to dosežemo, moramo čustva obrniti v našo korist in ne v škodo, zato mora biti oseba optimistična, pozitivna in motivirana.

Njegov model temelji na vprašalniku, imenovanem Zbirnik čustvenega kvocienta, ki je sestavljen iz 133 trditev v obliki kratkih stavkov. Pri vsakem stavku se meri pogostost opisane aktivnosti, in sicer z lestvico od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni »zelo redko«, 5 pa »zelo pogosto«. Na podlagi vseh odgovorov se nato s pomočjo računalnika izračuna čustveni oziroma emocionalni količnik (EQ) osebe. Višja, kot je vrednost EQ, višja je stopnja inteligentnosti osebe. EQ je razdeljen na pet področij, ta področja pa na 15 podpodročij, s pomočjo katerih je mogoče ugotoviti posameznikovo splošno raven čustvene inteligence. Ta področja so:

1. intrapersonalna inteligenca: samospoštovanje, čustveno samozavedanje, asertivnost, neodvisnost, samoaktualizacija,
2. interpersonalna inteligenca: empatija, medosebni odnosi, družbene veščine,
3. prilagodljivost: frustracijska toleranca, kontrola impulzov,
4. spoprijemanje s stresom: realnost, reševanje problemov, fleksibilnost,
5. splošno razpoloženje: optimizem, sreča (Pečjak, Avsec, 2003).

3. Identiteta medicinske sestre

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) je opisala delo medicinske sestre kot okvir spretnosti na podlagi znanja, stališč ter psihosocialnih in psihomotoričnih komponent (WHO, 2020). Zdravstvena nega je torej kompleksen poklic, ki zajema tako psihični kot fizični napor. Delo zajema prilagajanje, iznajdljivost, številne spretnosti itd. (Sharma idr., 2016).

Že Nightingale je kot najpomembnejšo vlogo medicinske sestre in zdravstvene nege opredelila ustvarjanje najugodnejših pogojev za ohranjanje in povrnitev zdravja. S tem je opozorila na pomembnost okolja, v katerem je pacient, saj lahko to pozitivno oziroma negativno vpliva na njegovo zdravstveno stanje. Če vplivi okolja niso ugodni, je naloga medicinske sestre, da ustvari za pacienta ustrezen in pozitiven prostor (Hajdinjak, Meglič, 2017).

V raziskavi Magpantay-Monroe (2015) je avtorica ugotavljala sposobnost čustvene inteligence Nightingaleove in ugotovila, da je imela pomembno vlogo pri spodbujanju čustveno inteligentnega vedenja medicinskih sester, še preden je omenjena besedna zveza obstajala. Ugotovila je, da mora imeti medicinska sestra razvite karakteristike čustvene inteligence za uspešno opravljanje svojega dela. Mnogih izmed komponent čustvene inteligence se lahko tudi priuči in/ali jih nadgradi.

Peplau (1997) v svoji teoriji poudarja pomen medosebnega odnosa med medicinsko sestro in pacientom. Medicinska sestra znotraj odnosa s pacientom prevzema mnoge vloge. Deluje kot terapevtka, vir informacij, svetovalka, zagovornica, učiteljica, voditeljica, nadomestna oseba in negovalka. Kompleksen proces zagotavljanja učinkovitih zdravstvenih storitev močno vpliva tudi na zdravje medicinskih sester samih (Hajdinjak, Meglič, 2017; Sharma idr., 2016). Za oblikovanje zdravega delovnega okolja medicinskih sester je torej poleg dobre komunikacije, vzdrževanja dobrih odnosov in učinkovitega sprejemanja odločitev itd., potrebno tudi pospeševanje čustvene inteligence. Slednja je v določeni meri potrebna za delovanje vseh drugih vplivov na zdravo delovno okolje, saj večja, kot je stopnja čustvene inteligence, večja je možnost zadovoljstva z delom in dobrim počutjem na delovnem mestu (Gong idr., 2020).

Čustvena inteligenca je tako pomembna ne le za delo medicinske sestre, pač pa tudi za dobro počutje pacientov, ki ob težkih trenutkih najbolj potrebujejo nekoga, ki jih zna poslušati in jim z veliko mero empatije vliti moč. Prav zato je potrebno to temo še bolj raziskati in najti odgovor na to, ali in zakaj bi morala imeti vsaka medicinska sestra visoko stopnjo čustvene inteligence, in na nadgrajevanju le-te neprestano delati (Goleman, 2017).

3.1 Vpliv čustvene inteligentnosti na učence

V preteklosti so šolski uspeh raziskovali v povezavi s kognitivnimi procesi in osebnostnimi dejavniki. Prevladovalo je mnenje, da uspešen kognitivni proces ni povezan s čustveno predelavo. Kasneje so dokazali, da kognitivne in čustvene predelave ne moremo popolnoma ločiti in da je čustveni proces pomembna komponenta v racionalnem razmišljanju (Humphrey, Curran, Morris, Farrell in Woods, 2007). V zadnjih letih se je povečalo zanimanje za vlogo čustvene inteligentnosti pri šolskem uspehu in za spodbujanje le-te pri učencih. Nekateri avtorji celo trdijo, da je pridobitev teh sposobnosti predpogoj, ki ga moramo razviti v učencih, še preden imajo dostop do tradicionalnega gradiva, ki je predstavljeno v razredu (Romasz, Kantor, in Elias, 2004).

Bar-on (2006) je v svojih raziskavah ugotovil, da imajo bolj uspešni učenci tudi višjo čustveno in socialno inteligentnost. Torej imajo pomemben vpliv na šolski uspeh različne sposobnosti, kot so upravljanje s svojimi čustvi, reševanje osebnih in medosebnih problemov, sposobnost, da določimo osebne cilje in smo dovolj optimistični in motivirani, da jih dosežemo (Bar-On, 2006). Raziskave poročajo o povečanju akademskega uspeha, izboljšanju kakovosti odnosov med učitelji in učenci ter zmanjšanju problematičnega vedenja v šolah, kjer so spodbujali socialni in čustveni razvoj učencev (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, 2011). Učenec, ki ima visoko čustveno inteligentnost, bo imel višjo motivacijo, več časa bo vztrajal ob težkih nalogah, bolj bo discipliniran pri opravljanju domačih nalog ter bo prej razumel, da potrebuje pomoč in tudi prosil zanjo (Kannoy, 2014). Obvladovanje čustvenih spretnosti učencev pomeni tudi veliko več časa za razlaganje in navodila učiteljev, saj čustveno spretni otroci manj motijo pouk in dobijo manj disciplinskih ukrepov (Schilling, 2000).

Učenci z visoko čustveno inteligentnostjo imajo boljše odnose s sovrstniki, saj so jih zmožni razumeti, vedo, da morajo ravnati spretno in pri tem ne žrtvovati svojih vrednot ali potreb. Gre za to, kako se socialno sposoben učenec odziva na besedna in nebesedna sporočila drugih in se zaveda, da njegova dejanja prinašajo odgovornost, ker njegovo vedenje vpliva na druge (Schilling, 2000). Raziskava povezanosti med sposobnostjo uravnavanja emocij in socialnim delovanjem otrok (od četrtega do osmega leta) je pokazala, da so učenci, ki bolje regulirajo čustva, se obnašajo socialno bolj sprejemljivo in so manj agresivni, tudi bolj priljubljeni med vrstniki (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith in Karbon, 1995). Asher in Rose (1997), ki sta preiskovala sposobnost uravnavanja emocij v zvezi z socialno nespretnostjo, ugotavljata, da imajo učenci, ki jih sovrstniki ne sprejmejo, manj virov čustvene podpore in pomoči, kar povzroča nižje samospoštovanje, večjo anksioznost in depresivnost. Veščine, kot so razumevanje lastnih čustev, kako vplivati na druge in optimizem, vplivajo na uspeh v družbi in priljubljenost učencev (Kannoy, 2014). Predšolski otroci z višjo čustveno inteligentnostjo, so manj vključeni v agresivne interakcije in jih vrstniki bolj sprejmejo (Arsenio, Cooperman, in Lover, 2000). Trend se nadaljuje tudi v osnovni šoli, kjer učence z višjo čustveno inteligentnostjo učitelji in sošolci opišejo kot bolj sodelovalne, z vodilnim položajem ter brez

nagnjenja k destruktivnemu ali agresivnemu obnašanju (Petrides, Sangareau, Furnham, in Frederickson, 2006). Učenci z višjo čustveno inteligentnostjo manj posegajo po alkoholu in tobaku (Trinidad in Johnson, 2002).

Novejša literatura opozarja, da razlike v čustveni inteligentnosti lahko vplivajo na učence, in sicer tako v šoli kot izven nje. Osnovna področja so tako vpliv čustvene inteligentnosti na psihološko dobro počutje, medosebne odnose, šolski uspeh in pojav motečega vedenja (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner in Salovey, 2006).

4. Metode in material

4.1 Pripomočki in merski inštrumenti

V raziskavi smo uporabili metodo anketiranja. V razredih prvega in četrtega letnika smo predstavili namen raziskave, zagotovitev anonimnosti ter se zahvalili za namenjen čas za izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Raziskavo smo začeli s pregledom obstoječe literature in izbiro dveh validiranih anketnih vprašalnikov, in sicer Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (Lestvica čustvene inteligence) (Petrides, 2009; Schutte, idr., 1998; Snowden, idr., 2015). Lestvica čustvene inteligence vsebuje 33 trditev in zahteva izbiro odgovorov glede na stopnjo soglašanja s trditvijo. Lestvica je 5-stopenjska po Likertu in sega od »nikakor ne soglašam« do »popolnoma soglašam. Uporabljeni vprašalnik je v prilogi A

4.2 Raziskovalno okolje

Raziskavo smo izvedli na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana v po dveh razredih prvega letnika in zaključnega, četrtega letnika.

4.3 Raziskovalni vzorec

Vzorec je bil izbran na podlagi prvotnega pregleda, analize in sinteze literature, iz katere ugotavljamo, da čustvena inteligenca ni ustrezno raziskana pri populaciji dijakov zdravstvenih šol. Hkrati, ugotavljamo da je to področje na nivoju izobraževanja bodočih zdravstvenih delavcev zelo neraziskano.

V raziskavo smo vključili dijake dveh razredov prvega letnika in dveh razredov četrtega letnika. Dijaki so oddali vsega skupaj 58 vprašalnikov, od tega je bila večina deklet (60,3 %) (pregl. 1). Odgovorilo je precej manj dijakov prvega letnika (37,9 %) kot dijakov četrtega letnika (62,1 %) (pregl. 2).

Preglednica 1

Struktura vzorca glede na spol

Moški		Ženski		Skupaj	
f	%	f	%	f	%
23	39,7%	35	60,3%	58	100,0%

Opomba: f = frekvenca; % - odstotek

Preglednica 2

Struktura vzorca glede na letnik

1. letnik		4. letnik		Skupaj	
f	%	f	%	f	%
22	37,9%	36	62,1%	58	100,0%

Opomba: f = frekvenca; % - odstotek

4.4 Predpostavke raziskave

Na podlagi analize in sinteze literature lahko predvidevamo, da je čustvena inteligenca pomembna osebnostna kvaliteta bodočih zdravstvenih delavcev. Omejitev je v študiji predstavljalo predvsem priložnostno vzorčenje in razmeroma majhen vzorec, zato moramo biti pri posploševanju rezultatov previdni.

5. Rezultati

5.1 Razlike v čustveni inteligenci dijakov glede na spol

S pomočjo Mann-Whitneyevega testa smo preverili, ali se čustvena inteligenca dijakov razlikuje glede na spol dijakov (pregl. 3). Mann-Whitneyev test je statistično značilen le pri trditvi »Drugi mi zlahka zaupajo.« To pomeni, da obstajajo statistično značilne razlike glede na spol dijakov ($p < 0,05$). S trditvijo »Drugi mi zlahka zaupajo.« bolj soglašajo dekleta ($M = 4,09$) kot fantje ($M = 3,57$). Pri drugih trditvah pa ni statistično značilnih razlik glede na spol dijaka ($p > 0,05$).

Preglednica 3

Čustvena inteligenca dijakov glede na spol

	Spol				Mann-Whitney test	
	Moški		Ženski			
	M	SN	M	SN	Z	p
Vem, kdaj naj o osebnih težavah spregovorim z drugimi.	3,52	1,238	3,60	1,143	-0,173	0,862
Kadar naletim na ovire, se spomnim, kdaj sem se s podobnimi ovirami v preteklosti že srečal in jih premagal.	3,39	0,988	3,66	1,110	-1,048	0,295
Pričakujem, da bom uspešen pri večini stvari, ki se jih bom lotil.	3,48	1,123	3,29	0,987	-0,662	0,508
Drugi mi zlahka zaupajo.	3,57	0,992	4,09	0,818	-2,040	0,041
Težko razumem neverbalna sporočila drugih.	2,61	1,234	2,00	0,939	-1,866	0,062
Nekateri večji dogodki v mojem življenju so povzročili, da sem ponovno ovrednotil, kaj je pomembno in kaj ni pomembno.	3,83	1,154	3,71	1,073	-0,512	0,608
Kadar se mi razpoloženje spremeni, vidim nove možnosti.	3,78	1,043	3,43	0,979	-1,297	0,195
Čustva so ena od stvari, zaradi katerih je moje življenje vredno živeti.	3,35	1,071	3,47	1,080	-0,498	0,618
Lastnih čustev se zavem šele, ko jih izkusim.	3,70	1,295	3,21	1,149	-1,636	0,102
Pričakujem, da se bodo zgodile dobre stvari.	3,48	1,163	3,59	1,048	-0,238	0,812
Svoje občutke rad delim z drugimi.	3,26	1,214	3,03	1,124	-0,855	0,392
Kadar občutim pozitivno čustvo, vem , kako ta občutek podaljšati.	3,43	1,343	3,17	1,124	-0,841	0,400
Priream dogodke, ki so drugim v veselje.	3,43	1,121	3,51	1,040	-0,280	0,779
Iščem dejavnosti, ki me osrečujejo.	3,87	1,058	3,80	1,079	-0,250	0,802
Zavedam se neverbalnih sporočil, ki jih pošiljam drugim.	3,87	0,968	3,83	0,954	-0,251	0,802
Predstavljam se na način, ki na drugih pušča dober vtis.	3,83	0,834	3,63	0,910	-0,646	0,518
Kadar sem pozitivno naravnan, z lahkoto rešujem probleme.	4,00	0,905	3,66	0,998	-1,421	0,155
Ko pogledam izraze na obrazih drugih ljudi, lahko prepoznam čustva, ki jih doživljajo.	3,96	0,825	3,86	0,912	-0,347	0,729
Vem, zakaj se moja čustva spreminjajo.	3,43	1,376	3,71	1,060	-0,605	0,546
Kadar sem pozitivno naravnan, sem bolj dovzeten za nove ideje.	4,00	1,168	3,83	1,124	-0,685	0,493
Svoja čustva lahko obvladujem.	3,74	1,176	3,63	1,031	-0,556	0,578
Z lahkoto prepoznam svoja čustva, ko jih doživljam.	3,52	1,123	3,63	1,140	-0,279	0,780
Motiviram se tako, da si predstavljam dober izid nalog, ki sem se jih lotil.	3,35	1,229	3,43	1,119	-0,238	0,812
Kadar drugi naredijo kaj dobrega, jih pohvalim.	3,61	0,988	4,11	0,932	-1,953	0,051
Zavedam se neverbalnih sporočil drugih ljudi.	3,52	1,275	3,86	1,033	-0,917	0,359

Kadar mi nekdo opisuje pomemben dogodek v svojem življenju, se počutim skoraj, kot da sem to doživel sam.	2,65	1,071	2,97	1,175	-0,979	0,328
Ko občutim spremembo v svojih občutkih, se mi porajajo nove zamisli.	3,35	1,071	3,60	0,914	-0,686	0,493
Kadar se soočim z izzivom, odneham, ker sem prepričan, da ne bom uspel.	2,61	1,406	2,69	1,105	-0,393	0,694
Že s pogledom lahko ugotovim, kaj druga oseba čuti.	3,35	0,982	3,26	1,082	-0,161	0,872
Ljudem pomagam, da se bolje počutijo, ko so na tleh.	3,78	1,166	3,56	1,353	-0,522	0,602
Z dobro voljo si pomagam pri premagovanju ovir.	3,52	0,994	3,50	0,992	-0,008	0,993
Lahko povem, kako se ljudje počutijo, če poslušam ton v njihovem glasu.	3,39	0,941	3,57	1,092	-0,791	0,429
Težko mi je razumeti, čemu se ljudje počutijo tako, kot se.	2,65	1,191	2,23	1,003	-1,405	0,160

Opomba: Statistično značilni podatki so zapisani v krepkem tisku; M = aritmetična sredina; SN = standardna napaka; Z = standardna vrednost; p = statistična značilnost

5.2 Razlike v čustveni inteligenci dijakov glede na letnik

S pomočjo Mann-Whitneyevega testa smo preverili, ali se čustvena inteligenca dijakov razlikuje glede na letnik dijakov (pregl. 4). Mann-Whitneyev test je statistično značilen pri trditvah 1, 2, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31 in 32, kar pomeni, da obstajajo statistično značilne razlike glede na letnik dijakov ($p < 0,05$). S trditvami: 1, 2, 4, 6, 7, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 32 bolj soglašajo dijaki četrtega letnika, s trditvijo 5 pa dijaki prvega letnika. Pri drugih trditvah pa ni statistično značilnih razlik glede na letnik dijaka ($p > 0,05$).

Preglednica 4

Čustvena inteligenca dijakov glede na letnik

	Letnik				Mann-Whitney test	
	1. letnik		4. letnik			
	M	SN	M	SN	Z	p
1 Vem, kdaj naj o osebnih težavah spregovorim z drugimi.	3,00	1,113	3,92	1,079	-2,860	0,004
2 Kadar naletim na ovire, se spomnim, kdaj sem se s podobnimi ovirami v preteklosti že srečal in jih premagal.	3,00	0,976	3,89	0,979	-3,227	0,001
3 Pričakujem, da bom uspešen pri večini stvari, ki se jih bom lotil.	3,14	0,889	3,50	1,108	-1,610	0,107
4 Drugi mi zlahka zaupajo.	3,45	0,739	4,14	0,931	-3,225	0,001
5 Težko razumem neverbalna sporočila drugih.	2,86	0,990	1,86	0,990	-3,536	0,000
6 Nekateri večji dogodki v mojem življenju so povzročili, da sem ponovno ovrednotil, kaj je pomembno in kaj ni pomembno.	3,05	1,133	4,19	0,822	-3,707	0,000
7 Kadar se mi razpoloženje spremeni, vidim nove možnosti.	3,18	0,853	3,81	1,037	-2,315	0,021
8 Čustva so ena od stvari, zaradi katerih je moje življenje vredno živeti.	3,29	1,007	3,50	1,108	-0,919	0,358
9 Lastnih čustev se zavem šele, ko jih izkusim.	3,05	1,284	3,61	1,153	-1,715	0,086
10 Pričakujem, da se bodo zgodile dobre stvari.	3,86	0,854	3,36	1,175	-1,481	0,139
11 Svoje občutke rad delim z drugimi.	3,32	0,995	3,00	1,242	-1,194	0,233
12 Kadar občutim pozitivno čustvo, vem, kako ta občutek podaljšati.	3,00	1,069	3,44	1,275	-1,457	0,145
13 Prirejam dogodke, ki so drugim v veselje.	3,14	0,941	3,69	1,091	-1,935	0,053
14 Iščem dejavnosti, ki me osrečujejo.	3,45	1,011	4,06	1,040	-2,424	0,015
15 Zavedam se neverbalnih sporočil, ki jih pošiljam drugim.	3,23	0,922	4,22	0,760	-3,833	0,000
16 Predstavljam se na način, ki na drugih pušča dober vtis.	3,32	0,839	3,94	0,826	-2,632	0,008
17 Kadar sem pozitivno naravnan, z lahkoto rešujem probleme.	3,55	0,912	3,94	0,984	-1,592	0,111
18 Ko pogledam izraze na obrazih drugih ljudi, lahko prepoznam čustva, ki jih doživljajo.	3,45	1,011	4,17	0,655	-2,800	0,005
19 Vem, zakaj se moja čustva spreminjajo.	3,38	1,117	3,72	1,233	-1,161	0,246
20 Kadar sem pozitivno naravnan, sem bolj dovzeten za nove ideje.	3,64	1,136	4,06	1,120	-1,449	0,147
21 Svoja čustva lahko obvladujem.	3,05	1,133	4,06	0,860	-3,428	0,001
22 Z lahkoto prepoznam svoja čustva, ko jih doživljam.	3,00	1,069	3,94	1,013	-3,091	0,002
23 Motiviram se tako, da si predstavljam dober izid nalog, ki sem se jih lotil.	3,05	1,133	3,61	1,128	-1,864	0,062
24 Kadar drugi naredijo kaj dobrega, jih pohvalim.	3,36	1,093	4,25	0,732	-3,156	0,002
25 Zavedam se neverbalnih sporočil drugih ljudi.	3,09	1,192	4,11	0,919	-3,208	0,001

26 Kadar mi nekdo opisuje pomemben dogodek v svojem življenju, se počutim skoraj, kot da sem to doživel sam.	2,82	1,259	2,86	1,073	-0,249	0,804
27 Ko občutim spremembo v svojih občutkih, se mi porajajo nove zamisli.	3,36	1,049	3,58	0,937	-1,021	0,307
28 Kadar se soočim z izzivom, odneham, ker sem prepričan, da ne bom uspel.	3,05	0,999	2,42	1,296	-1,931	0,053
29 Že s pogledom lahko ugotovim, kaj druga oseba čuti.	2,81	1,167	3,58	0,841	-2,635	0,008
30 Ljudem pomagam, da se bolje počutijo, ko so na tleh.	3,05	1,284	4,00	1,146	-2,800	0,005
31 Z dobro voljo si pomagam pri premagovanju ovir.	3,09	0,868	3,77	0,973	-2,628	0,009
32 Lahko povem, kako se ljudje počutijo, če poslušam ton v njihovem glasu.	3,05	0,844	3,78	1,045	-3,040	0,002
33 Težko mi je razumeti, čemu se ljudje počutijo tako, kot se.	2,64	1,049	2,25	1,105	-1,559	0,119

Opomba: Statistično značilni podatki so zapisani v krepkem tisku; M = aritmetična sredina; SN = standardna napaka; Z = standardna vrednost; p = statistična značilnost

6. Razprava

Čustvena inteligenca je, tako kot stopnja splošne inteligence, pomembna v vsakodnevnem življenju, tako v zasebnem kot na delovnem mestu. Za razliko od stopnje IQ je čustvena inteligenca toliko bolj pomembna pri delu z ljudmi, saj obsega veliko več kot le intelektualne zmožnosti in splošno razgledanost. Omogoča uspešno komunikacijo, sodelovanje, razreševanje konfliktov ter znanje na področju samomotivacije in motivacije drugih (Mauch, 2021).

Kahraman & Hiçdurmaz (2016) v raziskavi omenjata, da je čustveni odziv medicinske sestre ključen za doseg najvišje možne kakovosti zdravstvene obravnave. Medicinska sestra na področju zdravstvene nege lahko zelo učinkovito vpliva na čustva pacienta, mora pa za doseg tega zelo dobro poznati načela čustvene inteligence. Prav od nje je v veliki meri odvisno, kako bo hospitalizacija v nadaljevanju vplivala na pacienta.

V raziskavi ki smo jo opravljali na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana, smo izvedeli, da večje razlike med spoloma ni zaznati. Pričakovali smo, da bo čustvena inteligenca na določenih področjih višja pri dekletih, kar se je v enem primeru tudi potrdilo. Razlike v čustveni inteligenci so bile v zaključnem letniku šolanja in so pričakovano višje. S področjem čustvene inteligence medicinskih sester v povezavi z delovnimi izkušnjami v zdravstveni negi se je v različnih študijah ukvarjalo precej avtorjev. V naši študiji smo to dejstvo lahko zaznali že v začetnem šolanju in vplivu štiri letnega šolanja, ki je usmerjen na delo za skrb do ljudi.

Snowden et al. (2015) na podlagi raziskave iz Združenega kraljestva ugotavljajo, da stopnja čustvene inteligence medicinskih sester raste z delovnimi izkušnjami. Davies idr. (2010) so kvalitativno raziskavo prav tako izvedli med britanskimi medicinskimi sestrami in ugotovili, da imajo medicinske sestre z več delovnimi izkušnjami tudi višjo stopnjo čustvene inteligence, kar avtorji povezujejo s krepitvijo načel čustvene inteligence. Pozitivno povezavo med stopnjo čustvene inteligence in delovno dobo medicinskih sester omenjajo tudi Bikmoradi idr. (2018), ki obenem še dodajajo, da je stopnja čustvene inteligence med medicinskimi sestrami občutno

višja, kot je stopnja čustvene inteligence povprečne populacije. Tudi Kahraman & Hiçdurmaz (2016) omenjata, da imajo medicinske sestre z več delovnimi izkušnjami tudi višjo stopnjo čustvene inteligence.

7. Zaključek

Čustvena inteligenca je bistvena komponenta sodobne zdravstvene nege in pomeni osnovo za kakovostno delo medicinske sestre pri skrbi za pacienta. Kljub temu, da govorimo o dobro poznanem konceptu v zdravstveni negi, si čustvena inteligenca nenehno utrjuje nov prostor v kliničnih okoljih. Predstavlja namreč posameznikovo sposobnost obvladovanja lastnih čustev, ustrezno prepoznavanje čustev drugih ter zmožnost empatičnega odnosa do sočloveka.

Skozi literaturo o čustveni inteligenci in vprašalnik, ki smo ga izvedli na naši šoli, smo mnenja da bi lahko na poklicnih šolah, kjer se bodo dijaki srečevali in delali z hudo bolnimi, dajali več poudarka temu, in sicer v obliki supervizije ob delu z bolnimi ljudmi in otroci, prek vprašalnikov bi lahko spremljali razvoj čustvene inteligence pri dijakih in, ali se ta z delom ob pacientu spreminja, in bi tako pravočasno odpravili kakšno stisko pri dijakih.

Šola naj bi pomagala učencem pri razvoju kompetentnosti na področju čustev in razpoloženj ter tako izvedla preventivni program pri preprečevanju notranjih kriz učencev, izolacije, spodbujala naj bi dobro psihološko počutje, dobre medosebne odnose, tako med sovrstniki, kot med učenci in učitelji, boljše učne rezultate, boljše prenašanje frustracij in stresa. Poučevanje čustvene inteligentnosti bi lahko predstavljalo tako spodbujanje dobrega počutja v šoli kot tudi preprečevanje nelagodja pri učencih. Na tak način naj bi šola skrbela za osebni razvoj učencev ter sodelovala pri boljši kakovosti življenja na šoli in izven nje. Opustiti moramo idejo, da je čustvena inteligentnost sekundarnega pomena v primerjavi s predmeti v učnem načrtu in da ni le dodatna obremenitev za učitelje, ki vidijo svojo prvotno funkcijo drugje. Pomembnost vključevanja čustvene inteligentnosti v učni program je nekaj, česar šole ne bi smele ignorirati, saj je del njihove vloge učiti in spremljati učence pri spoznavanju samih sebe.

Vendar smo tudi mnenja, da je glavni pogoj za to, da bi šole lahko vključevale čustveno inteligentnost v učni program, sprememba nacionalne izobraževalne politike. Primarno bi morali učitelje pravilno izobraževati na tem področju, ponuditi vse možnosti, da posvetijo pozornost za razvoj čustvene inteligentnosti učencev in se zavedati, da tako izobraževanje ne more biti prepuščeno odgovornosti posameznih šol. Celotna izobraževalna politika bi se morala zavzeti za postopni razvoj čustvene inteligentnosti, ki bi potekala večletno in ki bi bila primerna glede na stopnjo razvoja ter spremljala otroke v odraslost.

8. Literatura in viri

biBar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 18: 13–25.
Dostopno na: (PDF) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (researchgate.net) >20.06.2022<.

Bikmoradi A. et al (2018). Nurse managers' emotional intelligence in educational hospitals: a cross-sectional study from the West of Iran. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12(10), pp. 7–11

- Davies S., Jenkin E., Mabbett G. (2010). Emotional intelligence: district nurses' lived experiences. *British Journal of Community Nursing*, 15(3), pp. 141–146.
- Goleman D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. 1. izd. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman D. (2017). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. 7. izd. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gong Y., Wu Y., Huang P., Yan X., Luo Z. (2020). Psychological empowerment and work engagement as mediating roles between trait emotional intelligence and job satisfaction. *Front Psychol* 11: 232. doi: Frontiers | Psychological Empowerment and Work Engagement as Mediating Roles Between Trait Emotional Intelligence and Job Satisfaction | Psychology (frontiersin.org) >20.06.2022<.
- Hajdinjak A., Meglič R. (2017). *Sodobna zdravstvena nega*. 2. izd. Ljubljana: Zdravstvena fakulteta.
- Kahraman N., Hiçdurmaz D. (2016). Identifying emotional intelligence skills of Turkish clinical nurses according to sociodemographic and professional variables. *Journal of Clinical Nursing*, 25(7–8), pp. 1006–1015.
- Magpantay-Monroe E. R. (2015). Exploring the emotional intelligence of Florence Nightingale. *Asia Pac J Oncol Nurs* 2(2): 107–111. doi: 10.4103/2347-5625.157587. >16.03.2022<.
- Mauch B. (2021). *Čustvena inteligenca: kako lažje nad tegobe sodobnega načina življenja*. 1. izd. Maribor: Kulturni center.
- Moss M. T. (2005). *The emotionally intelligent nurse leader*. 1. izd. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oyur Celik G. (2017). The relationship between patient satisfaction and emotional intelligence skills of nurses working in surgical clinics. *Patient Prefer Adherence* 7(11): 1363–8. doi: The relationship between patient satisfaction and emotional intelligen | PPA (dovepress.com)
- Pečjak S., Avsec A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihol Obz* 12(1): 55– 66. Dostopno na: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_1/pecjak_avsec.pdf >20.06.2022<.
- Pepalu H. (1997). Peplau's theory of interpersonal relations. *Nursing Science Quarterly*;10:162–167. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9416116/> >18.06.2022.<
- Salovey P., Brackett M. A., Mayer J. D. (2007). *Emotional Intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model*. 2. izd. Port Chester, NY: Dude publishing.
- Schutte N. S. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), pp. 167–177.
- Schutte N. S., Malouff J. M. & Bhullar N. (2009). *The Assessing Emotions Scale*. In: J. Parker, D. Saklofske, C. Stough, eds. *Assessing Emotional Int.*
- Sharma J., Dhar R. L., Tyagi A. (2016). Stress as a mediator between work–family conflict and psychological health among the nursing staff: moderating role of emotional intelligence. *App Nurs Res* 30: 268–75. doi: Stress as a mediator between work–family conflict and psychological health among the nursing staff: Moderating role of emotional intelligence - ScienceDirect
- Simmons S., Simmons J. C. (2000). *Merjenje čustvene inteligenca*. 1. izd. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Szczygiel D. D., Mikolajczak M. (2018). Emotional intelligence buffers the effects of negative emotions on job burnout in nursing. *Front Psychol* 9(2649). doi: Frontiers | Emotional Intelligence Buffers the Effects of Negative Emotions on Job Burnout in Nursing | Psychology (frontiersin.org)
- VandeWaa A. A., Turnipseed D. L., Cain G. (2016). Panacea or placebo? An evaluation of the value of emotional intelligence in healthcare workers. *J J Health Hum Serv Adm* 38(4): 438–77. doi: Panacea or Placebo? An Evaluation of the Value of Emotional Intelligence in Healthcare | Academy of Management Proceedings (aom.org)

Weisinger H. (2001). *Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi*. 1. izd. Ljubljana: Tangram

World health organisation – WHO (2020). *Health topics: Nursing and midwifery*. Dostopno na: https://www.who.int/health-topics/nursing#tab=tab_1 >22.05.2022<.

Kratka predstavitev avtorja

Helena Božič Janežič je po poklicu diplomirana medicinska sestra. Trenutno je zaposlena kot učiteljica strokovnih predmetov in praktičnega pouka na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana. Do sedaj je delala na različnih področjih zdravstvene nege in oskrbe. Nekaj časa je živela v Franciji in Združenem Kraljevstvu, delala je tudi, z MSF (Medecins Sans frontieres). Od nekdanj je pedagoško delo navduševalo in zanimalo. V svojem delu z dijaki, rada raziskuje še neraziskana področja v šolstvu. Priložnost, ki jo je dobila ob študiju na Filozofski fakulteti, pri programu pedagoško-andragoškega izobraževanja, je z veseljem sprejela in se podala na področje čustvene inteligence pri dijakih, ki delajo z ljudmi, že pri najstniških letih.

Tim in čustvena inteligenca

Team and Emotional Intelligence

Uroš Avsec

ŠC Novo mesto, Srednja strojna šola
uros.avsec@sc-nm.si

Povzetek

V profesionalnem življenju je timsko delo vse bolj uveljavljeno, zato danes organizacije ne morejo uspeli in napredovati z individualizmom posameznika, temveč potrebujejo ljudi, ki znajo sodelovati in se vključiti v tim. Tim sestavljajo ljudje z različnimi osebnostnimi lastnostmi, vrednotami in pričakovanji. Za uspešno vodenje in delovanje tima mora imeti predvsem vodja tima določene komunikacijske spretnosti in dobro razvito čustveno inteligenco, da lahko v timu vzpostavi medsebojne odnose. Za tim *S kolesom po jeklenici* in njegovo vodenje je bila narejena analiza članov in tima kot celote z vidika vlog v timu in čustvene inteligenca. Z analizo je bilo ugotovljeno, kako vloge v timu vplivajo na delovanje tima ter ali je dobra čustvena inteligenca članov in vodje dodana vrednost za delovanje tima.

Ključne besede: čustvena inteligenca, komunikacija, tim, vloge v timu, vodenje.

Abstract

Nowadays, teamwork is taking on an increasingly prominent role in our professional lives. Therefore, modern organizations cannot thrive and progress if focused on individualism but require people who rather cooperate and are incorporated into a team. Each team consists of people with different personality traits, values and expectations. For the successful management and operation of the team, the team leader must have certain communication skills and a well-developed emotional intelligence in order to establish mutual relationships within the team itself. The analysis of the team *S kolesom po jeklenici*, individual team members and the team as a whole, and its management was done from the perspective of roles in the team, as well as emotional intelligence. The analysis determined how the roles in the team affect the team's performance and whether the good emotional intelligence of the team members and the team leader is an added value to the team performance.

Keywords: communication, emotional intelligence, roles in a team, team, team management.

1. Uvod

Namen prispevka je opredeliti značilnosti tima, timsko delo, prednosti in slabosti tima, oblikovanje tima in vloge članov v timu ter prikazati analizo sestavljenega tima glede na teoretična izhodišča v povezavi z nalogo, s katero se je tim ukvarjal. Hkrati pa je namen prispevka tudi podati analizo tima z vidika čustvene inteligenca in ujemanje s predstavljenimi teorijami.

Cilj prispevka je na praktičnem primeru predstaviti oblikovanje tima, za projekt v povezavi s Hišo eksperimentov pri izdelavi kolesa, ki se bo uporabljalo za vožnjo po jeklenici. Pojasnil bom, kako je tim nastal, kako se je razvijal in njegovo delovanje. Prikazal bom tudi smernice

za nadaljnji razvoj tima oz. smernice za izboljšanje delovanja tima ter izvedel dodatno analizo tima z vidika čustvene inteligence.

1.1 Tim

Človek je v svojem osebnem razvoju najprej skupinsko, šele nato posamezno bitje. Človek šele v odnosih z drugimi prepozna, spozna in uravnava samega sebe in ob raznolikosti medosebnih odnosov v delovnem procesu osmišlja tudi svoje poklicno poslanstvo (Mayer idr., 2001).

Prvo srečanje človeka s timom je prihod novorojenčka v družino. Kot otroci se skozi igro zavemo, da le ob dobrem sodelovanju lahko zmagamo. Tako opazimo, da je za dobro timsko delo potrebno dobro sodelovanje vseh članov tima.

1.1.1 Opredelitev tima

Timsko delo je zanimalo veliko raziskovalcev, zato ni neke enotne definicije. Vsem definicijam je skupno, da gre pri timu za sodelovanje posameznikov, ki so postavljeni pred skupno nalogo. Tim je skupina ljudi, ki lahko uspešno rešijo vsako nalogo, ki se je lotijo (Everard in Morris, 1996). To pomeni, da je naloga opravljena najbolje v času, ki ga ima tim na razpolago. Pri tem pa so ekonomično izrabljeni vsi razpoložljivi viri, ki jih ima tim na voljo.

Timsko delo je veliko več kot le tehnično sodelovanje, prinese pa veliko boljše rezultate v krajšem času z manj stresa. Delo v timu je smiselno, kadar delovna naloga presega meje ene same stroke. To je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje, nihče ni nikomur nadrejen ali podrejen, vse skupaj pa obvezuje delovna naloga (Mayer idr., 2001).

1.1.2 Oblikovanje tima

Sestava tima je na prvi pogled lahka naloga, vendar je zapleten proces, zato njegova učinkovitost včasih ni v skladu s pričakovanji. Ker je tim sestavljen iz posameznikov, je pravilna izbira posameznih članov v tim zelo pomembna, pa tudi zelo težka. Najbolj izobražen in usposobljen posameznik ni garancija za uspeh, saj tudi ekipa z najboljšim igralcem ne zmagava vedno, če ne deluje kot tim (primer: košarkarska tekma Slovenija : Poljska na Evropskem prvenstvu v košarki 2022, ko slovenska ekipa večino časa ni igrala kot tim, imela pa je enega izmed najboljših igralcev turnirja Luko Dončića).

1.1.3 Motivacija

Timi se glede na uspešnost timskega dela delijo v neuspešne ali subsumativne, povprečne ali sumativne in uspešne ali supersumativne time (Brajša, 1995).

Za uspešno timsko delo je pomembna motivacija članov tima. Pomemben izvor motivacije je zaupanje v cilje tima ter v sposobnosti njegovih članov, pozitivno naravnani člani tima pa tudi prispevajo k večji učinkovitosti tima.

1.1.4 Vloge v timu

Psiholog Meredith R. Belbin (Bolta, 2006) je opredelil klasifikacijo vlog v timu. Bistvo njegovih raziskav je, da je mešanica osebnostnih lastnosti članov odločilna za uspeh tima. V timu naj ne bi bili samo najboljši zastopniki stroke, saj je to recept za neuspeh. Bolje delujejo manj odlični zastopniki stroke. Najbolje bo deloval tim, kjer so vloge najbolj sestavljene in uravnotežene med seboj (Belbin, 1981 v Bolta, 2006).

Vloge v timu, po Belbinu (Bolta, 2006), so *garač, usklajevalec, izzivalec, inovator, iskalec virov, ocenjevalec, timski delavec in zaključevalec naloge*.

1.1.5 Velikost tima

Belbin poudarja, da najbolje deluje tim, v katerem so vloge sestavljene in med seboj uravnotežene, ni pa nujno, da je v timu toliko članov, kot je različnih vlog. Tudi pri številu članov literatura navaja različna mnenja o tem, kakšna je najprimernejša velikost tima. Če naj bo tim učinkovit, ne sme biti ne premajhen ne prevelik, priporočljiva velikost pa je odvisna tudi od nalog in ciljev, ki si jih tim zada (Polak, 2007).

V literaturi s področja timskega dela se najpogosteje omenjajo od štiri do šest članov ali pa od pet do deset članov, medtem ko je za tim učiteljev najprimernejše od dva do osem članov (Polak, 2007).

1.1.6 Vodenje tima

Večkrat se zgodi, da se v skupini, ki naj bi delovala kot tim, sodelujoči nikakor ne morejo ujeti, zato ima vodja ključno vlogo pri povezovanju ljudi v uspešne time. Dober vodja tima omogoča svojim sodelavcem, da nadzorujejo slabe in izkoristijo dobre plati svoje osebnosti. Skupaj postajajo ustvarjalni in bolj sposobni (Brajša, 1995). Zato naj bi bil vodja tima predvsem organizator in koordinator timskega procesa.

1.2 Čustvena inteligenca

Goleman (2001) čustveno inteligenco opredeli kot sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in v odnosih z drugimi. Obsega sposobnosti, ki se razlikujejo od sposobnosti merljivih z IQ, a jih dopolnjuje.

Čustva so nujna, da se pravilno odločimo, odreagiramo pri reševanju problemov in se soočimo s spremembami. Ko se zavedamo svojih čustev in smo jih sposobni kontrolirati, potem smo sposobni razmišljati "trezno", obvladamo stres, dobro komuniciramo z drugimi, izkazujemo zaupanje, empatijo in samozavest. Čustva so osnova, da razumemo sebe in druge ter imajo pomembno funkcijo za naše življenje. Čustvo je reakcija na zunanji ali notranji dogodek. Čustvo je lahko pozitivno ali negativno.

Goleman (2001) omenja dve prvini čustev – čustveno inteligentnost in čustveno spretnost. Za čustveno inteligentnost pravi, da določa našo zmogljivost za učenje praktičnih spretnosti, ki temeljijo na zavedanju sebe, motivaciji, obvladovanju sebe, empatiji in spretnosti v medsebojnih odnosih. Čustvena spretnost pa pokaže, kolikšen delež zmogljivosti smo pretvorili v delovne spretnosti.

Salovey in Myer (Goleman, 2001) sta čustveno inteligentnost definirala kot sposobnost nadzorovanja in obvladovanja svojih in čustev drugih ter sposobnost prisluhniti občutkom, ki usmerjajo naše mišljenje in dejanja. Goleman (2001) je njun model nekoliko predelal in ta zajema pet temeljnih čustvenih (osebnih) in družbenih spretnosti:

- *zavedanje sebe* pomeni poznavanje svojih trenutnih občutkov, svojih zmogljivosti in omejitev in močno razvit čut zaupanja vase;
- *obvladovanje sebe* pomeni obvladovanje svojih čustev in vzgibov, tako da nas pri delu ne motijo in si lahko z njimi celo pomagamo, zanesljivost, vestnost in prilagodljivost;
- *motivacija* pomeni, da izkoristimo vse svoje nagnjenosti (zanesljivost, vestnost, prilagodljivost) pri zasledovanju ciljev, želji po napredovanju ter premagovanju ovir in razočaranj;
- *empatija* pomeni prepoznavanje čustev, potreb in skrbi drugih, sposobnost razumevanja stališč drugih in ohranjanje odnosov kljub njihovi različnosti;
- *družbena spretnost* pomeni uravnavanje čustev v odnosih z drugimi, sposobnost uporabiti vse naštetih spretnosti pri vodenju in prepričevanju.

1.3 Čustvena inteligenca pri vodenju

Veliko vodij se zaveda pomena čustvene inteligentnosti, malo pa je takih, ki so jo vpeljali in jo uporabljajo v praksi. Vodja ima podobno vlogo kot starš v družini. Vodje morajo skrbeti, da so njihova dejanja pravična do vseh v timu, ščitijo svoje člane, jih branijo, če je napaden njihov ugled ... Najboljši vodje timov so sposobni pridobiti vsakogar, da vloži svoj delež v skupno poslanstvo, cilje in načrte (Goleman, 2001).

Tako kot ima ena oseba sposobnost čustvene inteligence, ima skupina ljudi, ki delujejo kot ekipa, skupno čustveno inteligenco. Na osnovi čustev lahko pojasnimo, kako bodo delovali kot tim (Bradberry in Greaves, 2008). Člani čustveno inteligentnega tima se v čustveno neugodnih okoliščinah odzivajo konstruktivno in pozitivno vplivajo drug na drugega. Posledično taki timi dosegajo boljše rezultate in so s timskim delom bolj zadovoljni. Pri čustveni inteligenci tima so najpomembnejše sposobnosti upravljanja, to pomeni upravljanje čustev in odnosov v timu ter upravljanje odnosov tima s posamezniki izven tima ali drugimi timi.

2. Tim "S kolesom po jeklenici" - ali je deloval po načelih teorije?

Priložnosti za timsko delo v šolstvu je veliko manj kot v gospodarstvu, zato bi ravnatelj morali spodbujati nastajanje delovnih ali projektnih timov, predvsem pri uvajanju novosti. Namen oblikovanja tima je, da pri vseh udeležencih spodbudimo zavest, da pripadajo istemu timu, ne glede na to, da se njihove naloge in zadolžitve razlikujejo.

V šolskem letu 2012/13 smo na Šolskem centru Novo mesto – Srednji strojni šoli na pobudo Hiše eksperimentov začeli z izdelavo posebnega kolesa, s katerim se bodo obiskovalci Znanstivala lahko vozili po jeklenici nad Ljubljano.

Kot tedanji pomočnik ravnatelja sem bil določen za vodjo projekta z začetno nalogo, da sestavim tim, ki bo uspešno zaključil projekt. Moje vedenje o timih takrat je bilo, da je to skupina ljudi, ki skupaj dela na projektu. Na osnovi tega sem izbral sodelavce glede na

strokovna področja, ki jih je bilo treba pokriti pri izdelavi projekta. Tim sem sestavil iz dveh strokovnjakov iz področja varjenja in treh iz področja konstruiranja.

Na prvem delovnem sestanku smo določili roke za izdelavo posameznih delov za projekt in kaj ter kdo bo to naredil. Prva ideja na sestanku je bila, da mora biti na končnem izdelku viden logotip Hiše eksperimentov. Izbrali smo idejo, da naj bo logotip viden na kolesu (slika 1).

Slika 1

Logotip Hiše eksperimentov na kolesu



Delo v timu je potekalo gladko, včasih pa precej turbulentno v smislu podajanja idej in rešitev. Ne glede na težave, ki smo jih imeli, je bil projekt uspešno zaključen (slika 2) in predstavljen na Znanstivalu leta 2013.

Slika 2

Končni izdelek



2.1 Analiza tima glede na vloge v timu

V drugi polovici projekta sem se odločil, da analiziram naš tim. Članom tima sem postavil naslednja vprašanja: Kakšna je bila izkušnja z delom v timu?, Kakšna so bila vaša pričakovanja?, Ste bili zadovoljni z delom v timu? Ker so bili odgovori bolj splošne narave (dobro, v redu, da projekt uspešno zaključimo), sem se odločil, da se najprej seznanim s teorijo timov in nato naredim analizo v skladu s teorijo.

Analizo vlog lahko naredimo, ko se tim oblikuje ali pa takrat, ko je tim že oblikovan. Jaz sem analizo vlog članov tima opravil, ko je bil tim že oblikovan in je že bolj ali manj uspešno deloval. Že pri oblikovanju tima sem se osredotočil predvsem na strokovnost posameznega člana tima. K nalogi, ki smo si jo zadali, smo pristopili po vseh pridobljenih podatkih in uvodnih sestankih, ki so potekali v stilu brainstorminga, začeli z delom, sprti pa smo odkrivali delovanje (uspešnega) tima.

S pomočjo Vprašalnika za ugotavljanje vloge posameznika v timu (Uvod v vodenje v izobraževanju, Šola za ravnatelje) sem opravil anketo med člani tima. V Preglednici 1 so prikazani rezultati ankete.

Preglednica 1

Rezultati vprašalnika za ugotavljanje vloge posameznika v timu

ČLAN/VLOGA	GA	US	IZ	IN	IV	OC	TD	ZN
član 1	10	3	7	3	4	11	17	15
član 2	12	12	8	1	13	3	10	12
član 3	19	8	4	3	9	9	8	10
član 4	15	3	7	3	8	7	19	8
član 5	19	12	1	4	12	9	11	3

Legenda: GA – garač, US – usklajevalec, IZ – izzivalec, IN – inovator, IV – iskalec virov, OC – ocenjevalec, TD – timski delavec, ZN – zaključevalec nalog

V Preglednici 1 odebeljene številke izražajo zelo visoko stopnjo izraženosti vlog v timu, številke zapisane postrani izražajo visoko stopnjo izraženosti vloge v timu (po Belbinu). V našem timu je bilo 5 članov. V timu niso zastopane vse vloge, imamo pa člani tima povprečno po eno do dve zelo visoki in eno do dve visoki stopnji izraženosti vlog v timu. V timu nista prisotni oziroma sta zelo šibki vlogi *izzivalca* in *inovatorja*. V pomanjkanju vloge *izzivalca* in *inovatorja* v našem timu ne vidim težav, saj smo ustvarjali projekt, ki teh dveh vlog ne potrebuje, še več vloge *inovatorja* je celo odveč oz. nezaželena. Zakaj menim, da je temu tako? Zato ker sta izstopajoči lastnosti *inovatorja* individualizem in neprilagodljivost, *izzivalca* pa prenapetost in občutljivost. Za projekt *S kolesom po jeklenici* so bolj pomembni člani z vlogami *garača*, *iskalca virov*, *timskega delavca* in *zaključevalca naloge*.

2.2 Analiza tima glede na čustveno inteligenco

10 let po začetku projekta *S kolesom po jeklenici* sem se seznanil s čustveno inteligenco. Povabil sem člane tima k reševanju vprašalnika *Samoocena čustvene inteligentnosti* (<https://vpnz.acs.si/ci/3566>). Za to anketo sem se odločil, ker je zelo malo anket na to temo v slovenskem jeziku in je najbližje Golemanovemu modelu. V tem daljšem časovnem obdobju se ljudje lahko precej spremenimo, tudi na čustvenem področju. Ker smo bili vsi člani tima starejši od 36 let, bom predpostavil, da spremembe, ki so se zgodile na čustvenem področju vsakega od nas, niso bile velike.

Preglednica 2

Rezultati vprašalnika za Samooceno čustvene inteligentnosti

ČUSTVENA INTELIGENTNOST	član 1	član 2	član 3	član 4	član 5
Kreativna napetost	13	16	13	18	18
Aktivna izbira	10	13	24	20	15
Odpornost na pritiske	12	14	22	14	19
Empatični odnosi	18	21	24	19	16
Samozavedanje in samonadzor	16	18	14	15	21

V Preglednici 2 odebeltjene številke izražajo dobro razvito čustveno inteligenco, številke zapisane postrani so na spodnji meji dobre osnove za krepitev čustvene inteligence in številka zapisana z rdečo barvo pomeni, da ta del čustvene inteligence ni dobro razvit.

Rezultati ankete pokažejo, da ima večina članov tima dobro razvito čustveno inteligenco na vsaj dveh področjih, en član pa na večini področij nima dobro razvite čustvene inteligence. Čustvena inteligenca tima pomeni, da njegovi člani imajo in uporabljajo sposobnosti čustvene inteligence v njegovo dobro. To ne pomeni, da so vsi člani ves čas čustveno inteligentni, saj so člani tima lahko kdaj potrti, kdaj pa pretirano samozavestni. Pomembno je, da drugi člani tima spodbujajo zavedanje čustev in skrbijo za ravnovesje med čustvi (Bradberry in Greaves, 2008). Glede na zapisano je bil tim na podlagi čustvene inteligence dobro izbran. Posamezni člani tima imamo dobro razvito čustveno inteligenco na različnih področjih, tako je bila tudi skupna čustvena inteligenca tima dobro razvita, saj smo se pokrivali na šibkejših čustvenih področjih. To se ujema za navedbo Bradberryja in Greavesa (2008).

3. Zaključek

Člane tima sem izbral na podlagi posameznikove strokovne usposobljenosti in njihovih osebnostnih lastnosti. Ni pomembna samo izobrazba, ampak tudi obvladovanje odnosov z drugimi. Za dobro timsko delo je v prvi vrsti pomembno, da člani med seboj sodelujejo in s tem podpirajo drug drugega in dosegajo načrtovani cilj. Ne glede na sestavo tima se morajo vsi člani tima naučiti (so)delovati v timu.

Naš tim je bil sestavljen glede na strokovnost (strojniško) članov. Analiza vlog v timu je bila narejena, ko je bil tim že oblikovan, zato sem rezultate analize uporabil za izhodišče, da sem kot vodja tima nekatere naloge prerazporedil. S tem so se prerazporedile tudi vloge v timu, posledica pa je bila boljša učinkovitost tima. Z analizo vlog izvemo možne pomanjkljivosti v sestavi tima, bolj in manj izražena področja članov tima ter dobimo izhodišče za delitev ali prerazporeditev vlog v timu.

Uspeh tima je povezan tudi z medsebojno komunikacijo in čustveno inteligenco članov v timu. S prerazporeditvijo nalog se je izboljšala tudi komunikacija med člani tima. Izboljšalo se je predvsem posredovanje informacij, ki je postalo bolj razumljivo (preprosto, pregledno, zanimivo). V timu mora poleg besedne potekati tudi nebesedna komunikacija. Komuniciranje, ki vsebuje zaupanje, povezuje vodjo in ostale člane tima. Na osnovi komunikacije se ustvarjajo odnosi.

Za izboljšanje komunikacije in uspešnejše delovanje tima je bila poleg prerazporeditve vlog pomembna tudi čustvena inteligenca članov tima in tima kot celote. Čustvena inteligenca je pomembna lastnost v timu in na delovnem mestu. Z dobro razvito čustveno inteligenco lažje odkrijemo, kaj člani v timu motivira. Vodja tima mora s svojim delovanjem in komuniciranjem ustvariti tim, motiviran za doseg cilja. Skrbeti mora za pozitivno ozračje in pozitivne odnose. Čustveno inteligentni ljudje znajo svoja čustva obvladati, tuja pa pravočasno prepoznati in se nanje učinkovito odzvati.

Glede na analizo lahko potegnem zaključek, da se strojniška stroka in motivacija odlično dopolnjujeta, tim je deloval dobro ne glede na zastopanost vlog v timu. Iz analize čustvene inteligence v timu pa je razvidno, da smo v timu imeli dobro razvito sposobnost zaznavanja čustev drugih, kar je pripomoglo k uspešnemu delovanju tima.

Za konec lahko rečem, da ni recepta kot v kuharski knjigi, ki bi pravilno usmerjal ustvarjalni proces v timu. Težko je oblikovati tim, v katerem bodo vsi člani idealni in pripravljeni sodelovati.

4. Literatura

- Bolta, Š. (2006). *Timsko delo in ustvarjalnost* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta], str. 9-13. http://www.cek.ef.uni-lj.si/u_diplome/bolta2656.pdf
- Bradberry, T. in Greaves, J. (2008). *Čustvena inteligenca : kratek vodnik : vse, kar morate vedeti o čustveni inteligenci*. Ljubljana: Tuma, str. 117-128
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Everard, B. in Morris., G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 96.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mayer, J., Bečaj, J., Knežević, A. N., Košir, M., Kovač, B., Pisani, L., Praper, P., Rajkovič, V., Trstenjak, A. in Velikonja, M. (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan, str. 60. *Samoocena čustvene inteligentnosti*. <https://vpnz.acs.si/ci/3566>
- Vprašalnik za ugotavljanje vloge posameznika v timu*. Uvod v vodenje v izobraževanju, Šola za ravnatelje.

Kratka predstavitev avtorja

Uroš Avsec je univerzitetni diplomiran inženir strojništva zaposlen na Šolskem centru Novo mesto. Na Srednji strojni šoli v programu srednjega strokovnega izobraževanja poučuje strokovne predmete iz področja strojništva, na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji pa v gimnazijskem programu poučuje strokovni predmet mehanika. Poleg tega je tudi član državne predmetne komisije za maturo iz mehanike. Šolal se je na Fakulteti za strojništvo v Ljubljani. Njegov cilj je v največji možni meri dijakom približati strokovne vsebine skozi vsakdanje primere iz okolice oz. iz gospodarstva.

Socialno čustveno učenje preko likovnega ustvarjanja

Social Emotional Learning through Art

Anamarija Cvelbar

*Osnovna šola Danile Kumar
anamarijac@os-danilekumar.si*

Povzetek

Prispevek z naslovom Socialno čustveno učenje preko likovnega ustvarjanja obravnava likovno ustvarjanje kot medij za socialno čustveno učenje v osnovni šoli. Posveča se združevanju socialno čustvenega učenja in likovnega izražanja. V prvem delu je članek osredotočen na vlogo (likovnega) pedagoga pri socialno-čustvenem učenju v šoli in kratko predstavi socialno-čustvene veščine v šolskem okolju. Prispevek predstavlja primer dobre prakse krepitev socialnih in čustvenih veščin z ustvarjanjem v šoli. Učenci ob likovnem izražanju sočasno razvijajo tako svoje čustvene kot tudi socialne veščine. Likovni pedagog kot strokovnjak s svojim pomembnim prispevkom učencem namreč lahko nudi pomoč in vodenje z namenom, da svojo ustvarjalnost uporabijo tudi za svojo osebnostno rast. Pomembno je, da pedagogi v šoli tudi znotraj pouka (pri različnih predmetih) ustvarjamo in ponujamo prostor za pogled vase in učencem zagotovimo varno pridobivanje stališč, veščin in drugih potrebnih znanj, prek katerih bodo krepili svojo sposobnost razumevanja in upravljanja s čustvi. Vse te veščine so pomemben temelj za učenje postavljanja in doseganja pozitivnih ciljev, zmožnost čutenja in izražanja empatije, vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih odnosov z drugimi ter sprejemanja odgovornih odločitev. Učitelj učnemu predmetu, znotraj katerega poučuje, tako doda še uporabno življenjsko vrednost in kot avtoriteta učencem sporoča, da pomembna vrednota za življenje ni samo znanje, ampak predvsem odnos – do sebe in do drugih.

Ključne besede: čustva, osebnost, socialne veščine, učenec, ustvarjalnost.

Abstract

The article Social Emotional Learning through Art, looks at art as a medium for social-emotional learning in primary school. It focuses on the integration of social-emotional learning and artistic expression. In the first part, the paper focuses on the role of the (art) educator in social-emotional learning in school and briefly introduces social-emotional skills in the school environment. The paper presents an example of good practice in enhancing social and emotional skills through creative arts in school. Pupils develop both their emotional and social skills at the same time as expressing themselves through art. The art teacher, as a professional with a significant contribution to make, can offer support and guidance to pupils so that they can also use their creativity for their personal growth. It is important for art educators to create and offer a space for introspection in the school, also within the classroom (in different subjects), and to ensure that pupils safely acquire the attitudes, skills, and other necessary knowledge through which they will strengthen their ability to understand and manage their emotions. All these skills are an essential foundation for learning to set and achieve positive goals, feel and express empathy, establish and maintain positive relationships with others, and make responsible decisions. The teacher thus adds a critical life-applicable value to the subject in which he or she teaches and, as an authority, communicates to pupils that it is not only knowledge that is important for life but, above all, attitudes - towards oneself and towards others - that are of value.

Keywords: creativity, emotions, learner, personality, social skills.

1. Uvod

Socialno čustveno učenje je področje, na katerega se nanaša velik del ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Socialno čustvene veščine so ključnega pomena za otrokov optimalni celostni razvoj. Kljub temu se učenci v šoli s konkretnimi aktivnostmi s to tematiko srečujejo bolj ali manj le pri razrednih urah in preko občasnih projektov, v dneh dejavnosti ter skozi pomoč svetovalne službe. Odprto zato ostaja veliko in pomembno področje, ki vabi učitelja kot mentorja, da učence usmerja v razvijanje ne le intelektualnih, temveč tudi osebnostnih potencialov - navznoter k samospoznavanju in samoregulaciji čustev ter navzven h graditvi kvalitetnih odnosov z drugimi.

To spoznanje nas je spodbudilo k izpeljavi tematskega učnega sklopa Barve in čustva. Cilj izvedbe omenjenega sklopa znotraj rednega pouka likovne umetnosti je poleg likovnega izražanja poudariti tudi socialne in čustvene veščine ter stimulirati veščine samospoznavanja, samospoštovanja in samozavesti.

V prispevku bomo opredelili pojem socialno čustvenega učenja, pojasnili, kakšna je pri tem vloga učitelja v osnovni šoli, spregovorili o pomembnosti vključevanja in izvajanja aktivnosti, ki spodbujajo socialno čustveno učenje k rednemu pouku, nato pa opisali izvedbo tematskega učnega sklopa Barve in čustva, ki ga obravnavamo v šestem razredu osnovnošolskega programa pri rednem pouku likovne umetnosti.

2. Socialno čustveno učenje v šoli

2.1 Opredelitev socialno čustvenega učenja

Socialne in čustvene veščine so sposobnosti, ki se jih lahko naučimo. V procesu življenja nam omogočajo uspešno razvijanje odnosov z drugimi (z empatijo, asertivnostjo, sposobnostjo poslušanja, opredeljevanja težav, vrednotenja rešitev in pogajanja) (McLaren in Arnold, 2016). Preko socialno-čustvenega učenja lahko torej pridobivamo (in učinkovito uporabljamo) potrebna znanja, oblikujemo stališča in usvajamo veščine, ki so nujne za sposobnost razumevanja in upravljanja čustev. To nam v življenju pomaga pri postavljanju in doseganju pozitivnih ciljev, nam privzgaja empatijo in občutek za izkazovanje empatije do drugih, nas opremi za vzpostavitev in ohranjanje pozitivnih odnosov z drugimi ljudmi ter krepi zmožnost za sprejemanje odgovornih odločitev. Vse to so lastnosti, ki so na področju dela z ljudmi ključnega pomena (Irman Kolar, 2020).

2.2 Vloga učitelja v osnovni šoli pri socialno čustvenem učenju učencev

Kljub temu, da primarna naloga šolskega prostora ni sistematično reševanje čustvenih stisk učencev, se pričakuje, da se znotraj njega aktualnih stisk in čustvenih težav posameznikov ne zaostruje in da bolj kot »ogrožajoči« faktor predstavlja »varovalni« faktor za duševno zdravje učenca (Marentič Požarnik, 2018). Vsak učitelj v šolskem okolju lahko s konkretnimi aktivnostmi in kot model (vzor) pomembno vpliva k razvoju sposobnosti izražanja in uravnavanja čustev učencev (Matthews idr., 2004). Vloga pedagoga v osnovni šoli danes namreč presega zgolj njegovo vlogo znotraj izobraževanja in čedalje bolj postaja tudi sredstvo za pospeševanje socialnega in čustvenega razvoja učenca (Potočnik, 2022).

2.3 Vloga vključevanja in izvajanja aktivnosti, ki spodbujajo socialno čustveno učenje k rednemu pouku

Nesmiselno je pričakovati, da se bodo otroci znali sami od sebe spoprijemati z različnimi vrstami izzivov in stisk; potrebno jim je pokazati pot oziroma jim ponuditi čim širši prostor za učenje. V šolskem okolju se ta prostor lahko razširi iz šolske svetovalne službe v razred, in sicer z vključevanjem in izvajanjem aktivnosti, ki spodbujajo socialno čustveno učenje znotraj rednega pouka. Tako bi kolektivno, z različnimi pristopi učiteljev, medpredmetnimi povezavami in osmišljenimi aktivnostmi še bolj naslavljali pomembnost pridobivanja socialno-čustvenih veščin, pri tem pa zajeli več učencev in nedvoumno sporočali, da je osebna rast prav tako pomembna kot intelektualna.

3. Socialno čustveno učenje pri pouku likovne umetnosti

Likovno ustvarjanje je lahko pri socialno čustvenem učenju v šolskem okolju zelo učinkovit pristop, saj ponuja nekoliko drugačen način razmišljanja o občutkih, izražanju občutkov in čustev ter tudi pogovora o njih (Hogen in Coulter, 2014). Pri tem učitelj seveda daje manjši poudarek obvladovanju likovnih materialov oz. likovnih tehnik: poudarek je na procesu dela, ki je enako pomemben kot končni likovni izdelek. Pri tem vrednotenje po kriterijih in merilih ne obstaja. Namesto tega brezpogojno sprejemamo vse, kar nastane, učenec pa svojemu izdelku pripiše osebni pomen, in sicer preko osebne interpretacije svojega izdelka oziroma prek zgodbe (Potočnik, 2022).

Likovna aktivnost učencem omogoča, da sebe in svoja čustva izrazijo z ustvarjalnostjo, kar je svojevrsten izziv, hkrati pa ponudi tudi možnost, da učenci svoje misli ohranijo zasebne, v kolikor tako želijo. Učitelj likovne umetnosti kot strokovnjak na svojem področju učencem poleg posredovanja učne vsebine sočasno nudi pomoč in jih usmerja, da svojo ustvarjalnost uporabijo še za svojo osebno rast.

3.1 Primer prakse: barve in čustva

Obvezna učna vsebina šestošolcev pri likovni umetnosti po Učnem načrtu je spoznavanje barvnega kroga, mešanja barv in barvnih odtenkov. V sklopu te učne teme pri rednem pouku likovne umetnosti prek različnih aktivnosti razmišljajo tudi o čustvenem pomenu barv ter sočasno tvorijo miselne povezave o lastnih čustvih in njihovem izražanju. Učni sklop poteka dve šolski uri v razredu (likovni učilnici), ob lepem vremenu pa ga je delno možno izvesti tudi na prostem.

Sklop smo razdelili na dva dela. V prvem učenci spoznavajo barvni krog in razmišljajo o čustvenem pomenu barv, v drugem pa likovno ustvarjajo in pri tem čustva z barvo tudi izrazijo.

Likovno izražanje namensko poteka brez vnaprej postavljenih meril vrednotenja in kriterijev za merjenje uspešnosti. Učitelj se s tem zaveže k brezpogojnemu sprejemanju vsega, kar nastane. Vsak končni izdelek ima edinstveni osebni pomen, ki ga imajo možnost učenci ob koncu tudi osebno interpretirati.

3.1.1 Prvi del

V prvem delu učenci razmišljajo o povezavi med barvami in čustvi, nato barvam v barvnem krogu individualno (po občutku) pripišejo pomen – čustvo. Primeri učencev so prikazani na sliki 1 in 2.

Slika 1

Barve in čustva, primer 1



Slika 2

Barve in čustva, primer 2

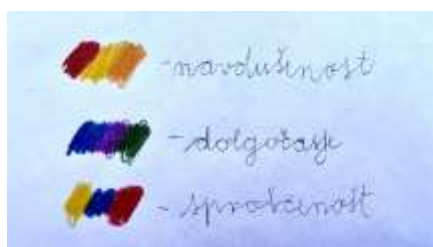


Cilj aktivnosti je spoznavanje čustvene konotacije barv, tvorjenje povezav med barvami in čustvi ter opredelitev čustev. V uvodu poskrbimo za varno učno klimo, znotraj katere bodo učenci lažje prišli v stik s svojimi čustvi, jih opisali in se s tem tudi izpostavili.

V nadaljevanju se učenci razdelijo v pare in sprva drug drugemu podelijo svoje razmišljanje ter utemeljijo, zakaj so določeni barvi dodelili določeno čustvo. Nato po dva in dva oblikujejo po tri poljubne kombinacije treh barv, ki jim prav tako pripišejo občutek, kot prikazujeta primera na sliki 3 in sliki 4. Učenci spoznajo, da različne kombinacije barv delujejo drugače in lahko s kombiniranjem različnih barv med seboj ustvarimo različna vzdušja.

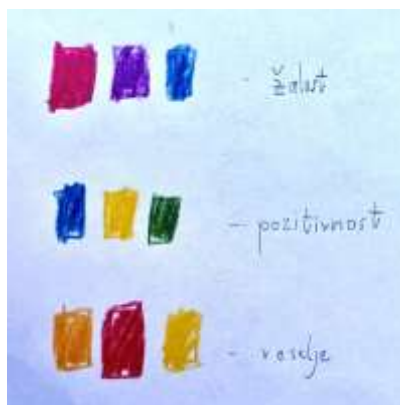
Slika 3

Kombinacije barv – občutkov, primer 1



Slika 4

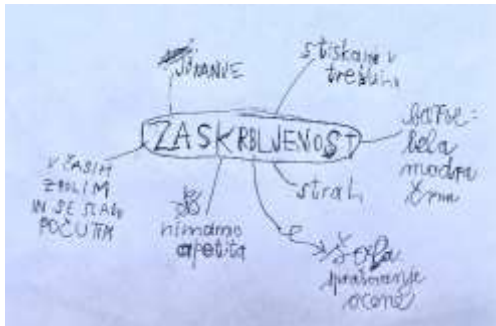
Kombinacije barv – občutkov, primer 2



Pari učencev se nato združijo v skupine po štiri. Vsaka skupina si izbere eno čustvo, ki ga bo likovno izrazila. O njem se pogovorijo in oblikujejo miselni vzorec, znotraj katerega razmišljajo, kaj izbrano čustvo povzroči v njihovem telesu, kako se preplavljeni z njim počutijo, kako ga izrazijo. Določijo tudi barve, ki izbrano čustvo po njihovem mnenju likovno utelešajo. S to aktivnostjo se učenci osredotočijo na svoje doživljanje in prepoznavanje lastnih čustev (samospoznavanje). Primera miselnih vzorcev učencev sta prikazana na sliki 5 in sliki 6.

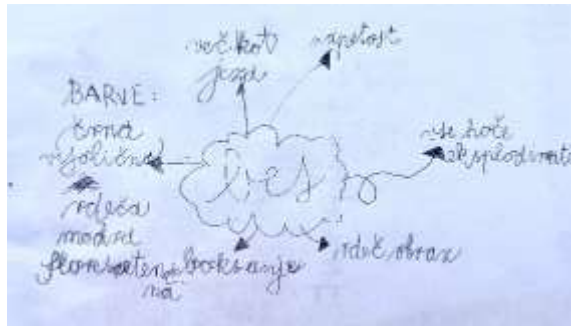
Slika 5

Zaskrbljenost, miselni vzorec



Slika 6

Bes, miselni vzorec



Učenci svoje miselne vzorce predstavijo sošolkam in sošolcem ter pojasnijo, čemu so za reprezentacijo izbranega čustva izbrali določeno kombinacijo barv. Svoja mnenja tudi argumentirajo in tako razvijajo samozavest ter krepijo asertivnost.

V nadaljevanju si ogledajo nekaj reprodukcij slavnih del umetnika Jacksona Pollocka iz obdobja akcijskega slikarstva (glej Slike 7–8). Le-te izzovejo njihovo likovno domišljijo in jim hkrati služijo kot konkreten primer likovne prakse, ki sledi. Na umetnikovih delih opazujejo različne kombinacije barv in s tem povezane občutke, ki se jim ob ogledovanju vsake od umetnin porajajo. Učenci spoznajo, da imajo različne kombinacije barv in tudi način nanosa le-teh na slikarsko površino močan vpliv na naše doživljanje umetnine.

Ob ogledu umetniških del učenci viharijo možgane v smeri načina umetnikovega slikanja in zbirajo ideje, kako bi se takšnega načina slikanja lotili sami. Zaključijo, da barve lahko nanašajo tudi na drugačen način kot samo s čopičem, pri čemer lahko uporabljajo celotno telo. Ugotovijo, da so barve »besede«, s katerimi se umetnik izraža in pove marsikaj, kar lahko potem gledalec neomejeno razbira in odkriva. S to aktivnostjo učenci ugotovijo, da lahko likovno izražanje oz. ustvarjalnost nekemu pomaga razvijati samospoštovanje in samozavest.

3.1.2 Drugi del

Učenci si pripravijo svoja delovna mesta, zavarujejo mize in si oblečejo zaščitna oblačila. Vsaka skupina dobi velik format debele lepenke (50 x 60 cm), lončke z osnovnimi barvami, ki jih z mešanjem lahko spremenijo tudi v druge zelene odtenke (s tem utrjujejo znanje o barvnem krogu in mešanju barv), in navodilo, naj z barvo ponazorijo čustvo, ki so ga predstavili v miselnem vzorcu. Ob tem naj sledijo ugotovitvam o tem čustvu, ki so jih zapisali, te besede pa naj skušajo prevesti v likovni jezik, to je v barve.

Na voljo imajo plastične lončke z luknjico na dnu, v katere so lahko nalili barvo in jo nato na slikarsko podlago (velik format debele lepenke) polivajo, curljajo, kapljajo. Pri tem lahko uporabljajo manjše in večje čopiče, gobice, barvo po površini pihajo s pomočjo slamice oziroma

se domislijo svojega načina nanašanja barve. Znotraj skupine napravijo načrt za ustvarjanje, zmešajo barve, nato pa se lotijo likovnega izražanja. Sliki 7 in 8 prikazujeta tak primer ustvarjanja učencev in njihovega izražanja čustev z barvo.

Slika 7

Ustvarjanje učencev, izražanje čustev z barvo



Slika 8

Ustvarjanje učencev, izražanje čustev z barvo



3.1.3 Evalvacija obravnave učnega sklopa

Učni sklop učencem poleg novih teoretičnih informacij prek izbrane likovne poustvarjalne naloge prinese še konkretno izkušnjo izražanja in soočanja s paleto občutkov, ki se jim ob sami likovni nalogi porajajo (od navdušenja, da lahko »packajo«, da strahu pred neuspehom, ker še nikoli prej niso ustvarjali na tak način, ipd.). Učenci po končanem likovnem izražanju diskutirajo o občutkih, ki so jih zaznali med ustvarjanjem (od dela v skupini do samega procesa ustvarjanja), kako so doživeli ustvarjanje in kaj ob pogledu na svoj izdelek občutijo na koncu.

Učenci po obravnavi učnega sklopa rešijo kratko anketo, katere namen je pridobitev povratne informacije o smiselnosti uvajanja socialno-čustvenega učenja k rednemu pouku. Večina učencev meni, da je razvijanje socialno-čustvenih veščin smiselno in je tovrstne vsebine

treba vsaj občasno vključiti v pouk. Uporaba ustvarjalnosti s poudarkom na prepoznavanju lastnih čustev se večini zdi dobrodošla izkušnja.

4. Zaključek

Socialno-čustveno učenje je pomemben spekter življenjskega učenja za otrokov celostni razvoj, saj so socialno-čustvene veščine v posameznikovem življenju ključnega pomena in v veliki meri vplivajo na njegovo kakovost ter ga bogatijo. Primerno je, da bi učitelji kot pomembni odrasli v življenjih otrok, ki jih dnevno srečujejo, učence opozarjali na pomembnost socialno-čustvenega učenja in pridobivanja socialno-čustvenih spretnosti, jih spodbujali k razmišljanju o njihovem pomenu, jim po svojih močeh, ne glede na stroko, znotraj katere poučujejo, pomagali pri pridobivanju vseh življenjsko pomembnih veščin ter z nekaj vloženega truda in ustvarjalnosti učinkovito popestrili in obogatili pouk. Trenutni izobraževalni sistem namreč še vedno pretežno temelji na razvijanju kognitivnih kompetenc. Ob tem se je treba zavedati, da so socialne in čustvene veščine nujne za vsestranski človekov razvoj in delovanje v širši družbi, zato je njihovo vpeljevanje v pouk smiselno in priporočljivo.

Primer dobre prakse je pokazal, da so učenci večinoma motivirani za učenje in razvijanje socialnih in čustvenih spretnosti. Težava, ki pri tem izstopa, je prenatrpanost učnih načrtov. Razvijanje socialnih in čustvenih veščin namreč zahteva svoj čas za izpeljavo in refleksijo, kar je v osnovni šoli v okviru rednih ur pouka težko izvedljivo. Možna rešitev bi lahko bila kombinacija rednih učnih ur posameznega predmeta in razrednih ur. Tako bi imel učitelj več časa ter prostora za smiselno in sistematično učenje socialno-čustvenih veščin, kar bi učencem pomagalo k boljšemu samozavedanju in oblikovanju kvalitetnih medosebnih odnosov, hkrati pa bi bili opolnomočeni za dejavno participatorno vlogo tako v razredni kot tudi v širši družbeni skupnosti.

5. Viri in literatura

- Hogen, S., Coulter, A. M. (2014). *The Introductory Guide to Art Therapy*. Routledge.
- Irman Kolar, S. (2020). *Ferdo se uči o sebi in drugih: socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti*. Univerzitetna založba.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. DZS.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT press.
- McLaren, M., Arnold, J. (2016). *Transforming Pedagogies: Encouraging Pre-service Teachers to Engage the Power of the Arts in their Approach to Teaching and Learning*, *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 5. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n5.2
- Potočnik, R. (2022). *Krepitev čustvenih in socialnih veščin likovnih pedagoginj z likovnim ustvarjanjem* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7308/>

Kratka predstavitev avtorja

Anamarija Cvelbar je končala študij na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (smer Likovna pedagogika, kjer je za magistrsko delo prejela Prešernovo nagrado). Zaposlena je na Osnovni šoli Danile Kumar, kjer na predmetni stopnji poučuje likovno umetnost. V prostem času se ukvarja z lončarstvom in ilustracijo. Lastna ustvarjalna praksa jo navdihuje za delo z učenci, na katere skuša prenesi čim več veselja do življenja in ustvarjalnosti.

Obravnavna smrtna nesreče in samomora v srednji šoli

Dealing with Death Accident and Suicide in High School

Katja Pegam

Gimnazija Kranj
katja.pegam@gimkr.si

Povzetek

Izguba sošolca in samomor sošolke je za celo razredno skupnost potencialno zelo travmatičen dogodek. Za obravnavo samomora na šoli so bili izdani smernice in protokol aktivnosti, ki nas vodijo skozi glavne korake, ki naj bi jih šola v takem primeru naredila. V izdani publikaciji pa ne najdemo odgovorov na vprašanje, kako postopati, ko si v razredu sledita najprej smrt zaradi nesreče, nato pa v dokaj kratkem časovnem razmaku še samomor. Kaj storiti pri obravnavi samomora v razredu in na šoli v takem primeru, kako nasloviti žalovanje dijakov in jim ustrezno ponuditi pomoč, so teme, ki jih bomo odprli v pričujočem prispevku.

Ključne besede: nesreča, pomoč, samomor, šolska svetovalna služba, žalovanje.

Abstract

The loss of a classmate and suicide of a classmate is a potentially very traumatic event for the entire community. To deal with suicide at school, guidelines and activity protocols have been issued, which guide us through the main steps that the school should take in such cases. However, the publication does not provide the answers to the questions of how to proceed when there is first an accidental death in the classroom, followed by a suicide within a relatively short period of time. What to do when dealing with suicide in the classroom and school, how to address the mourning of students and offer them appropriate help are topics that will be discussed in this paper.

Keywords: accident, grief, help, school counselling, suicide.

1. Uvod

Misel o tem, da samomor naredi mladostnik, je težko sprejeti, saj je ljudem težko povezati samomor s splošno predstavo o otroštvu in mladostništvu kot času, ko smo brezskrbni in polni življenja. Vendar so tudi v času mladostništva prisotne stiske, občutja nemoči, jeze in obupa, duševne motnje, ki se zapletejo do te mere, da se mladostnik lahko odloči končati svoje življenje.

Tveganje za samomor narašča s starostjo. Kakor navajajo Erjavec, A., Gregorčič Kumperščak, H., Konec Juričič, N., Lekić, K., Malešević, T., Podlogar, T., Poštuvan, V., Roškar, S., Tekavčič Grad, O. in Zavašnik A. (2021) je samomor zelo redek pojav med otroki, začne pa naraščati v času mladostništva, posebej po petnajstem letu starosti. V starosti od 15 do 29 let je v svetovnem merilu samomor v tej starostni skupini drugi najpogostejši vzrok smrti (enako velja tudi za Slovenijo). Bitenc Mars, U., Podlogar, T., Poštuvan, V., Rahne, M. in Zadavec Šedivy, N. (2018) navajajo, da v Sloveniji vsako leto zaradi samomora umre okoli 20 mladostnikov med 14. in 19. letom, veliko več pa je poskusov samomora.

Samomor ne prizadene samo družinskih članov, ampak tudi prijatelje, znance, sošolce in ljudi, ki so človeka poznali in so bili z njim kakor koli povezani. Na naši šoli sta se v enem šolskem letu, v razmaku enega meseca, zgodili dve tragediji. Najprej je v nesrečnih okoliščinah umrl dijak, nato pa je v razredu prišlo še do druge smrti, in sicer je njegova sošolka storila samomor. Kako upoštevati individualnost v razredni skupnosti in ponuditi vse oblike pomoči na način, da bo vsak lahko dobil pomoč, ki jo potrebuje, je vidik, katerega smo ves čas obravnave dogodkov skušali upoštevati. Tragični dogodki v razredu imajo namreč lahko izjemne posledice na razvijajoče se osebnosti mladih žalujočih posameznikov.

2. Samomor pri mladostnikih

Samomorilno vedenje mladostnikov je po Krohne, N. in Poštuvan, V. (2022) zaradi posebnosti njihovega razvojnega obdobja težko preprečevati in tudi preučevati. Za prepoznavo samomorilnega vedenja se namreč pogosto naslanjamo na zaznavo sprememb v razpoloženju in vedenju posameznika, pri mladostnikih pa so spremembe normativni del razvojnega obdobja. Zaradi tega imamo pogosto težavo razlikovati normativne spremembe od bolj tveganih oz. psihopatoloških.

Znanstveniki so uspeli definirati rizične faktorje, ki vplivajo na pojavnost samomora pri mladostnikih. Bilsen, J. (2018) kot rizične faktorje navaja duševne motnje, predhodne poskuse samomora, specifične osebnostne karakteristike, genetiko, družinsko dinamiko v kombinaciji s psihološkimi stresorji in dostopnost sredstev za izvršitev samomora. Avtor navaja, da k samomoru prispeva več faktorjev in da je vsak samomor rezultat prepletanja zelo edinstvenih, dinamičnih in kompleksnih genetičnih, bioloških, psiholoških in socialnih faktorjev.

Samo dejanje samomora je končni izid nekega procesa, ki ga strokovnjaki naslavljajo kot samomorilni proces. V ta proces uvrščamo različne oblike samomorilnosti, vse od samomorilnih misli do posredno samouničevalnega vedenja, samomorilnega namena, načrta in poskusa samomora.

Kakor navajajo Erjavec idr. (2021), razvoj samomorilnega procesa poteka preko stopnjevanja, vendar ni nujno, da si različne stopnje sledijo v zaporedju. Na potek in značilnosti samomorilnega procesa vpliva več dejavnikov, eden njih so tudi razvojne značilnosti starostne skupine. Pri mladostnikih (enako pri otrocih) je redkeje, da samomor dalj časa načrtujejo. Samomorilni proces se največkrat odvije hitro, odločitev pa je impulzivna, pogosto pospešena z neposrednim stresom.

Razvoj samomorilnega procesa se lahko začne z različnimi oblikami tveganega vedenja, ki je posredno usmerjeno proti samemu sebi (kot na primer škodljivo uživanje alkohola in drugih psihoaktivnih snovi). Samomorilni proces se lahko nadaljuje v razvoj samomorilnih misli, kar je po Erjavec idr. (2021) v populaciji otrok in mladostnikov najbolj razširjena oblika samomorilnosti. Sanjarjenje o smrti in pogosto razmišljanje o njej v mladostništvu do neke mere predstavljata normalno razvojno značilnost. Zaskrbljujoče postane, kadar tako razmišljanje mladostniku predstavlja tolažbo in v smrti vidi možno rešitev razrešitve svoje stiske. Tako razmišljanje je preseglo okvire mladostniškega razmišljanja, nanj moramo biti pozorni. Erjavec idr. (2021) navajajo, da so lahko pri mladostnikih razmišljanja o smrti in samomoru del odraščanja in iskanja samega sebe, se je pa potrebno na vsako omenjanje samomora odzvati bodisi s pogovorom z dijakom, bodisi z vključevanjem drugih odraslih, ki so mu blizu.

Posebno pozornost zahtevajo primeri, ko pri mladostniku pride do bistvene spremembe vedenja in vsakodnevnega delovanja. V kolikor se pojavijo še slabo razpoloženje, pesimizem, motnje spanja, motnje apetita, vedenjski odkloni, uporaba drog, to lahko smatramo kot znak stiske ali pa se pri njem razvija duševna motnja.

2.1. Žalovanje pri mladostnikih

Nekateri mladostniki ne znajo ali ne zmorejo predelati stisk, v katere jih postavlja vsakdanje življenje. Odločijo se, da življenje končajo. Po samomoru so poleg sorodnikov pogosto prizadeti tudi prijatelji, sošolci, delovni kolegi, pa tudi tisti, ki so umrlemu nudili strokovno pomoč. Vsi ti doživljajo po samomoru podobne čustvene reakcije kot sorodniki umrlega. Te reakcije morajo pri sebi prepoznati, o njih imeti možnost govoriti, ter jih predelati. Poštuvan, V. (2022) pravi, da težko posplošimo reakcije bližnjih po samomoru, vendar mnogo raziskav kaže, da je žalovanje po samomoru intenzivnejše in predvsem bolj zapleteno od tistega po drugih smrtih. Abrutyn, S., Diefendorf, S., Mueller, A. in Van Norden, S. (2022) navajajo, da je žalovanje po samomoru v nekaterih elementih podobno žalovanju po smrti iz drugih razlogov, se pa hkrati tudi razlikujeta. Kot posebne značilnosti žalovanja po samomoru avtorji izpostavljajo šok, občutek zapuščenosti, jezo na pokojnika. V primerjavi z drugimi skupinami žalujočih, se žalujoči zaradi izgube po samomoru pogosto soočajo tudi z močnimi socialnimi čustvi, kot so občutek odgovornosti, krivde in sramu (Jordan, 2001, po Abrutyn idr., 2022).

Pri žalovanju gre tako za osebni odziv posameznika na izgubo kot tudi za socialni vidik soočanja s to izgubo. V procesu žalovanja se tako vsak posameznik sooča sam s sabo, s svojo preteklostjo in sedanjostjo, z obstoječimi in izgubljenimi odnosi, s svojo bolečino, žalostjo in upanjem, na sebi povsem lasten način, s sebi prilagojeno hitrostjo soočanja z izgubo bližnjega ter reorganizacijo svojega življenja. Nekateri z žalovanjem začnejo prej, drugi pozneje, eni žalujejo hitro, drugi žalujejo celo življenje. Nekateri zaradi izgube postanejo močnejši, druge pripelje na rob propada, v veliko stisko.

Ko v mladostnikovi okolici pride do samomora in je z osebo, ki se storila samomor, čustveno povezan, se lahko kot posledica pojavi nepredvidljivost, zanikanje čustev, somatske težave, težave pri iskanju identitete, težave z dolgoročnimi načrti, izguba eksistencialnega smisla, odklonska vedenja (Poštuvan, 2022).

Veliko žalujočih gre skozi to težko obdobje samih, prepuščeni lastni kreativnosti, kako prebroditi ta čas, nekaterim pomagajo sorodniki in znanci. Nenadne smrti pa tudi druge izgube, kot je npr. ločitev, ustvarja globoke rane na vseh, ki ostanejo, posledice teh ran pa se lahko pokažejo šele čez leta (Kranjc, 2010).

De Souza, T., Khrisna Putri, A., King, M., Morant, N., Osborn, D., Pitman, A. in Stevenson, F. (2018) so ugotovili, da je podpora pomembnih drugih ljudi v življenju žalujočega glavni vir podpore za žalujoče mlade. Na podlagi svoje študije so ugotovili, da se v primeru manjka podpore iz okolja pri žalujočih mladih krepi občutek zapuščenosti. Ena od ugotovitev raziskave je bila tudi, da žalujočim mladim veliko pomeni dostop do podpore. Opremljenost z informacijami, kam se po podporo lahko obrnejo, jim predstavlja neke vrste tolažbo, tudi če ponudbe ne sprejmejo. Žalujoči mladi kot najbolj pozitiven aspekt strokovne podpore izpostavljajo odkrit pogovor o smrti, usmeritev k ustreznim virom pomoči in pogovor o čustvih z objektivnim, čustveno nevpoletenim posameznikom.

2.2. Vloga svetovalne službe

Šolska svetovalna služba se vključuje v kompleksno reševanje psiholoških, socialnih in pedagoških vprašanj preko med seboj povezanih in pogosto prepletenih vrst dejavnosti, med katere spadajo tudi dejavnost pomoči. Slednja zajema vse tiste dejavnosti, projekte in naloge svetovalne službe, ki so odgovor na potrebo po pomoči kogarkoli od možnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela v šoli.

Šole po Otoničar, P. (2015) lahko ponudijo tri stopnje pomoči:

- 1. stopnja: pomoč temelji na skrbi, podpori in prijateljstvu v vsakodnevni šolskih situacijah (pri pouku, med odmori itd.). Učitelji, sošolci, šolska svetovalna služba in starši pomagajo učencem soočiti se z izgubo. Strokovni delavci v šoli morajo prepoznati zdrave in nezdrave načine žalovanja otrok, da jim omogočijo nadaljnjo pomoč. V začetnem obdobju žalovanja se bo žalujoči otrok najprej osredinil na svoje žalovanje, šele nato na šolo in druge obveznosti.
- 2. stopnja: poleg podpore učiteljev in drugih v vsakodnevni šolskih situacijah na tej stopnji posebej šolski svetovalni delavci z ustreznim znanjem in spretnostmi zagotavljajo individualno ali skupinsko svetovanje žalujočim otrokom. Gre za neposredno svetovalno delo (ki poteka individualno ali v skupini), pri katerem šolski svetovalni delavec samostojno dela z žalujočim otrokom oz. skupino otrok.
- 3. stopnja: pomoč je predvsem terapevtska. Terapije izvajajo specializirani strokovnjaki izven šole. To so terapevti oz. psihoterapevti in psihiatri. Šola in šolski svetovalni delavec lahko sodelujeta in se posvetujeta z omenjenimi zunanji strokovnjaki z namenom pomoči žalujočemu otroku.

2.3. Izkušnja svetovalne službe

V drugi polovici maja 2022 so bili strokovni delavci šole med vikendom obveščeni, da je v petek zvečer prišlo do nesreče, v kateri je umrl dijak tretjega letnika. Dijaki so imeli zabavo za rojstni dan, omenjeni dijak je po nesreči padel, se z glavo udaril v betonski zid. Sošolci in prijatelji so dijaka uspešno oživljali, poklicali prvo pomoč, da so ga reševalci odpeljali v Klinični center. Naslednji dan je umrl. Čeprav je šlo za nesrečo, pa je dejstvo, da je bilo s tem fantom na njegovi rojstnodnevni zabavi vsaj pol njegovega razreda, večji del priče, nekateri pa celo akterji oživljanja, zahtevalo posebno obravnavo tega dogodka na nivoju šole.

V ponedeljek pred poukom je bil sklican sestanek z vodstvom šole, svetovalno službo in celotnim razrednim učiteljskim zborom. Glede na to, da se je bližal konec šolskega leta, konec ocenjevanja, je bil urnik predvidenega ocenjevanja zelo tempiran. Učiteljski zbor je zato dobil navodila za tekoči teden in usmeritve glede zahtev, ki jih lahko pred dijake postavijo oz. čemu naj se izognejo. Dogovorjeno je bilo, da naj se prilagodijo dijakom, sprva pustijo žalovati, nato jih zaposlijo, ko bodo dijaki na to pripravljani, potem pa postopoma začnejo z rednim šolskim delom. Ocenjevanje, predvideno za tekoči teden, je bilo prestavljeno.

Podravnatelj, razredničarka in svetovalni delavki so takoj prvo uro pouka v ponedeljek obiskali razred. Podravnatelj kot predstavnik vodstva šole je dijakom v imenu šole izrekel sožalje in ponudil podporo šole v naslednjih dneh. Razredničarka in svetovalni delavki so prišle v razred za podporo dijakom v naslednjih urah, pouk po urniku ta dan ni bil predviden. Del razreda je bil popolnoma poklapan, objokan, nesposoben delati kar koli drugega, majhen del razreda, s katerimi umrli dijak ni bil tako povezan, je bil manj prizadet, nekaj jih za smrt sploh

ni vedelo. Razredničarka je o smrti obvestila starše sošolcev umrlega dijaka, ravnatelj je po ozvočenju celo šolo seznanil s tragičnim dogodkom in mu posvetil minuto tišine.

Razred je več dni dihal z izgubo, dijaki so se soočali z žalostjo vsak po svoje, nekateri individualno, drugi skupinsko, izvajanje pouka in zahteve so bile prilagojene. Dijaki so skupaj z razredničarko odšli na pogreb. Teden dni po smrti je bila organizirana pomoč žalujočim dijakom v obliki delavnice, ki so jo izvedli strokovnjaki za žalovanje iz društva Hospic. Na delavnico so bili povabljeni dijaki sošolci, ki jih je smrt najbolj prizadela, ter njegovi prijatelji iz paralelke. Vsega skupaj je bilo okoli 12 dijakov, ki so na delavnici sodelovali, se delno odprli, po delavnici so šli skupaj na prijateljev grob.

Dijaki so se predvsem v prvem tednu po smrti sošolca obračali na svetovalno delavko, ki jim je bila ves čas na voljo. Razredničarka je bila na dijake in njihovo počutje ves čas pozorna in jim nudila podporo, pri ostalih učiteljih se je preverjalo, če so morda zaznali kakšne posebne stiske pri posameznikih, vse z namenom, da se prepozna dijake, ki po pomoč ne pridejo sami od sebe, pa se z izgubo težko soočajo. Nato se je žalovanje počasi umirilo, tekom pouka ni bilo zaznati kakšnih, glede na situacijo nepričakovanih čustvenih stanj. Do konca pouka je najhujši šok minil, počasi je razred začel funkcionirati kot pred dogodkom, zadnji dan pouka so šolo zapustili v dobrem vzdušju.

Ko so dijaki zadnji dan že odšli iz šole, je bila šola s strani policije obveščena, da je dijakinja tretjega letnika storila samomor. Novica, da je bila umrla dijakinja iz istega razreda kot v nesreči umrli fant, še več, je bila ena od dijakov, ki so fanta oživljali, se je zarezala globoko v zavest vseh strokovnih delavcev. Kaj storiti? Razred, ki je bil že tako prizadet ob nesrečni smrti sošolca, nekateri sošolci celo travmatizirani, je sedaj izgubil še drugo sošolko. Ker je bil zadnji dan pouka, dijaki so v šolo prišli ponovno čez štiri dni in še to samo po spričevala, se je porajalo vprašanje, kako postopati v tem primeru, da bodo dijaki dobili ustrezno pomoč in podporo ter starši informacije, ki bodo pomagale pri spopadanju z morebitnimi stiskami njihovih otrok zaradi žalovanja.

Naslednji dan zjutraj je bil sklican sestanek svetovalne službe z razredničarko. Ocenjeno je bilo kot pomembno, da so sošolci seznanjeni z dogodkom v njihovem razredu, četudi so se že skoraj začele počitnice. Slednjo nalogo je prevzela razredničarka, ki je preko skupine na Teamsih obvestila in ponudila pomoč svojim dijakom. Nato je preko eAsistenta obvestila tudi njihove starše, z namenom da bodo v domačem okolju pozorni na svoje otroke in njihovo počutje, ter predvsem na morebitne nekonstruktivne načine žalovanja oz. slabše spoprijemanje z njim. Čeprav opisani način obveščanja še zdaleč ni najboljši, pa se v danih okoliščinah, ko šola več prihodnjih dni ni imela dostopa do dijakov, drugačen način ni zdel izvedljiv.

Z namenom, da bodo tudi ostali delavci šole obveščeni in pozorni na dogajanje med dijaki, je svetovalna služba o samomoru istega dne obvestila tudi vse učitelje na šoli. Nekateri so bili namreč tudi po končanem pouku še v stiku s svojimi dijaki. Svetovalna delavka je o dogodku obvestila tudi starše dijakov ostalih tretjih letnikov. Šola namreč ni imela vpogleda v to, s kom je bila umrla dijakinja povezana in na koga vse bi lahko njena smrt vplivala, z dijaki, z izjemo par ur ob prevzemu spričeval, pa je šola v nadaljevanju zaradi počitnic izgubila kontakt.

Društvo Hospic je ponudilo svojo pomoč, seznanjeni so bili s situacijo, dogovorjeno je bilo, da se dijaki lahko z njimi srečajo in pogovorijo. Zaradi specifičnosti situacije, ko je v istem razredu znotraj tako kratkega časovnega intervala prišlo do dveh smrti, se je svetovalna služba obrnila tudi na Slovenski center za raziskovanje samomora. Slednji je ponudil pomoč v obliki on-line srečanja, v kolikor bi dijaki med počitnicami izkazali interes. Na šolo se je obrnila tudi klinična psihologinja iz Zdravstvenega doma Kranj, saj so se nanjo obračali starši pretresenih

dijakov. V zdravstvenem domu so ponudili termin za skupino dijakov in termin za skupino staršev, saj je bilo prošelj za individualno obravnavo preveč, šolo so prosili, da starše o tem obvesti.

O vseh možnih oblikah pomoči, ki bi se jih dijaki (in starši) lahko poslužili med počitnicami, so bili tako starši kot dijaki dan obveščeni preko eAsistenta. Ponujeno jim je bilo torej sodelovanje s Hospicom, s Slovenskim centrom za raziskovanje samomora, z Zdravstvenim domom Kranj, ter ponujena pomoč šolske svetovalne službe tudi med počitnicami.

Dijaki so se vrnili v šolo v petek, prišli so po spričevala. Čas za podelitev spričeval je bil zelo omejen, na voljo je bila le ena šolska ura, kasneje je sledila prireditev podelitve priznanj za dosežke. V razredu umrle dijakinje je šolska svetovalna delavka skupaj z razredničarko pričakala dijake, skupaj sta naslovili izguba dijakinje in sošolke. V razredu je bilo umrli dijakinji namenjenih nekaj minut ob začetku ure, dijaki so lahko prižgali čajne svečke in se tako simbolično, na licu mesta, poslovili. Dijaki so gesto dobro sprejeli, so sodelovali, zdeli pa so se otopeli, verjetno v luči pretresa ob izgubi izpred meseca dni. Omenjeni tragediji je po šolskem ozvočenju tudi ravnatelj namenil par besed in minuto tišine.

Po kratki ceremoniji slovesa, so dijaki pustili svečke v učilnici in skupaj z razredničarko in svetovalno delavko odšli v prostor, ki je sicer namenjen druženju dijakov. Slednje je bilo izpeljano zato, da bi jim pomagali presekati žalostni dogodek in narediti korak naprej k drugemu delu dneva. Ta dan naj bi bil za njih namreč dan, ko naj bi se veselili svojih uspehov, zaključka letnika in prihoda počitnic. Menjava prostora je na dijake vplivala blagodejno. Vidno so se sprostili, razpoloženje se jim je dvignilo. Ob odhodu iz šole so delovali v redu.

Tudi po koncu pouka in ob začetku počitnic je bilo večkrat izpostavljeno vprašanje, kako bo s tem razredom naslednje šolsko leto, kako bo ta razred funkcioniral z dvema manjkajočima učencema. V njihovi matični učilnici sta bila konec šolskega leta že dve prosti mesti zaradi dveh smrti v razredu. Kot možnost je bilo izpostavljeno, da bi se temu razredu matična učilnica v naslednjem šolskem letu spremenila, da jim prosta mesta v klopih ne bi bila konstanten opomnik na manjkajoča dijaka. Predvsem bi to lahko nespodbudno vplivalo na tiste dijake, ki bi se z izgubo težje spopadali. Ko je to prišlo na ušesa dijakom, so izrazili željo, da »jim ne vzamemo še tega«, zato učilnica ni bila zamenjana.

Razred je v novem šolskem letu dobil enega novega dijaka, ob začetku pouka delujejo dobro. Kakor je komentiral en od njih, je "bilo dobro, da so bili takrat skupaj in dobro, da so bili med počitnicami malo narazen". V začetku novega šolskega leta je razredničarka odprla vprašanje njihovega počutja ob izgubi, ponovno ponudila pomoč, načrtovan in izpeljan je bil tudi pogovor s tistimi dijaki, ki so se z umrlima največ družili, ponujena jim je bila pomoč šolske svetovalne službe.

3. Zaključek

Kljub temu da je bila šola seznanjena s smernicami obravnave ob dogodku samomora, pa na ta dogodek, na način, kot se je zgodilo, nihče ne more biti prav zares pripravljen. Dilema, katere dijake (in starše) s tem seznaniti in do kakšne mere jih obremeniti s tako težkimi vsebinami na pragu počitnic, je vprašanje s katerim se je šola intenzivno ukvarjala. Koliko je potrebno narediti, da se prepreči dodatne stiske dijakov med počitnicami in ponudi pomoč tistim, ki bi jo morebiti potrebovali? Dijaki so odšli na počitnice z upanjem, da bo "čas naredil svoje" in bo njihova tragična izkušnja preteklega šolskega leta ostala le še grenak spomin.

4. Viri

- Abrutyn, S., Diefendorf, S., Mueller, A. in Van Norden, S. (2022). Understanding Suicide Bereavement, contagion, and the Importance of Thoughtful Postvention in Schools. V Ackerman P., J. in Horowitz M., L. (ur.), *Youth Suicide Prevention and Intervention* (str. 51-60). Springer Nature Switzerland AG. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58358/978-3-031-06127-1.pdf?sequence=1#page=63>
- Bilsen, J. (2018). Suicide and Youth: Risk Factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2018 (9), 1-5. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2018.00540/full?utm_term=OZY&utm_campaign=elevate-the-conversation&utm_content=Sunday_02.27.22&utm_source=Campaigner&utm_medium=email
- Bitenc Mars, U., Podlogar, T., Poštuvan, V., Rahne, M. in Zadavec Šedivy, N. (2018). *A (se) štekaš?!?* Univerza na Primorskem.
- De Souza, T., Khrisna Putri, A., King, M., Morant, N., Osborn, D., Pitman, A. in Stevenson, F. (2018). Support Needs and Experiences of People Bereaved by Suicide: Qualitative Findings from a Cross-Sectional British Study of Bereaved Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, 15(4), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040666>
- Erjavec, A., Gregorčič Kumperščak, H., Konec Juričič, N., Lekić, K., Malešević, T., Podlogar, T., Poštuvan, V., Roškar, S., Tekavčič Grad, O. in Zavašnik A. (2021). *Ko se zgodi samomor učenca ali dijaka. Smernice za postvencijo v šoli*. Nacionalni inštitut za javno zdravje, Program MIRA - Nacionalni program duševnega zdravja.
- Kranjc, T. (2010). *Samomorilnost med mladimi* [Diplomsko delo. Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede]. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=15597&lang=slv>
- Krohne, N. in Poštuvan, V. (2022). Samomorilno vedenje mladostnikov. V Poštuvan, V. in Zadavec Šedivy, N. (ur.), *Samomorilno vedenje mladostnikov* (str. 20-24). Založba Univerze na Primorskem.
- Otoničar, P. (2015). *Vloga šolske svetovalne službe v osnovni šoli pri delu z žalujočim otrokom* [Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=124227&lang=slv>.
- Poštuvan, V. (2022). *Po koncu. Žalovanje in reintegracija bližnjih po samomoru*. Znanstvena monografija. <https://zalozba.upr.si/ISBN/978-961-293-066-0/mobile/index.html>

Kratka predstavitev avtorja

Katja Pegam je po izobrazbi psihologinja, zaposlena kot svetovalna delavka na Gimnaziji Kranj. Izkušnje je predhodno nabirala kot vzgojiteljica otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Vzgojno-izobraževalnem zavodu Smlednik ter kot strokovna delavka Centra za socialno delo, kjer je delala na področju nasilja nad otroki in težav v odrasčanju.

Intercultural Communication in Multicultural Environment – Developing Intercultural Competences among Students’ Future Teachers

Daniela Koceva

*Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip
daniela.koceva@ugd.edu.mk*

Abstract

Communication and society are woven into every component of its being. They are in such a relationship that they constantly condition each other and establish the closest mutuality. Society, in that sense, should achieve adequate communication both with itself and with others, because this is the basic reason for civilizational progress. Putting communication in relation to all constituent parts of the community, the question of where to start arises: "Where should one start?", "Where is the beginning?". From the family and the school as social formations and cells of the wider community, on the one hand, and culture in the broadest sense, on the other hand. Intercultural communications are an integral part of people's everyday life. As a result of the increasingly diverse world we live in, it is very useful to communicate. Connecting with people from different cultures that are different from our own can help us create better communities, tolerance and reduce conflict at all levels.

Keywords: Communication, integration, intercultural competences, multiculturalism, society.

1. Introduction

In this paper we will analyze what is communication and what is culture? What are multicultural societies and why do we need intercultural communication and intercultural competences?

2. What is communication?

Communication is a word with a rich history. Etymologically, it comes from the Latin language (communication) and means communication, communication, connection, announcement. Communication is an important category of existence and represents a "journey" to oneself and to the world. It connects and unites. Communication is an exchange of experiences - from opinion to activity. As a process and interaction, it establishes a new scale of values. Communication is inevitable when a person develops his abilities and when he creates intellectual, scientific, moral and artistic values, and when he achieves cooperation and conflict with society. The meaning of communication will never die out and will exist as long as the human race exists. Communication is a basic assumption for human existence. Both from a phylogenetic and an ontogenetic point of view, the being of man cannot be imagined without his specific ability to communicate. Man regulates his behavior not only by innate needs, but also by certain principles. Speech is developing. Joint work encourages the need for mutual communication, which is satisfied by the formation of speech as a means of communication. In other words, man from a biological being becomes a biosocial person with specific

characteristics of mental life and behavior. Hence the undeniable fact that man needs emotional contact with other people since his birth.

The communication mechanism, basic in the development of the personality, drives the process of adopting values and value orientations and traditions of a social community, in that place, there and then, of its culture, but also the culture of others. Human communicative nature comes to the fore especially in the realization of culture as a lifestyle and mental developments in it. Communication drives the processes of individualization and socialization.

Pictures 1, 2



“Every cultural pattern and every act of social behavior involves communication either in explicit or implicit form.”

The process of communication has a special meaning for every community that is aimed at survival, development and prosperity, because the communication act is a way to express the defined identity and created authority. Here, every individual who is part of the community has the opportunity to make the right choice of the coordinates that lead to the path of success.

2.1 Barriers to communication

There are many different forms of barriers that slow down the communication process (situational, thought, motivational, informational).

Barriers are factors that hinder or interrupt continuous communication. They block, distort and lead to change of information. Barriers include: non- assertive behavior, task-preoccupation, anger or frustration, personal biases, lack of trust, inappropriate priorities, organizational structure, distractions, "tunnel vision", interruptions, rank differences.

Most often, barriers are divided into two groups: external and internal.

- Externalities such as differences in perception and language, time distance, lack of time, information, cultural differences cannot be changed, but communicators adapt to them.
- Internal barriers, on the other hand, refer to the complexity of the message, "bad listening" or "non-listening", the choice of medium for the transmission of the messages, different language vocabulary of the communicators, and we can influence them, that is, change them.

The most commonly used measures to overcome barriers are: using feedback, simplifying the language, active listening, controlling emotions, observing non-verbal signs.

Pictures 3, 4



3. What is culture?

Culture: n. the sum total of ways of living built up by a group of human beings, which is transmitted from one generation to the next.” (Macquarie Dictionary).

Culture is communication and communication is culture. People cannot act or interact at all in any meaningful way except through the medium of culture.” (Edward T.Hall, *The Silent Language*, 1966). **Culture** is **the collective programming of the mind** which distinguishes the members of one category of people from another.

Culture is one of the fundamental areas of social life and an immanent factor of the identity and development of every country. At the same time, it is an extremely specific and heterogeneous sphere consisting of all material and spiritual values created as a result of the thought process and human intervention in nature and society. Culture has an aesthetic, moral, social, spiritual and philosophical dimension. It is the subject of interest and research of a large number of scientific disciplines such as sociology, anthropology, philosophy, ethics, aesthetics, etc. The term culture comes from the Latin word *colere*. The original meaning of this term referred to the cultivation or rearing of crops and animals. During the sixteenth century, from the sphere of agriculture, the sense of the original meaning of this term gradually began to be transferred to the process of human development, more precisely - to the cultivation of the spirit. It is likely that there are almost as many definitions of culture as there are theorists dealing with the problems of culture and the definition of this term. There is a whole spectrum of meanings of the term culture that refer to different spheres and treat different aspects of human life. Culture is contained and articulated at different levels. At the so-called basic level, it is contained in language, including its syntax, grammar and vocabulary, and therefore, not coincidentally, we say that a society that shares a common language shares at least some common traits. Culture is contained in art, music, oral traditions, written literature, moral values, and ideals of sublimity. It is also contained in the rules and norms of some basic activities and social relations, such as where, how and with whom we hang out, how we rejoice, how we experience and mourn death, how we treat our loved ones, parents, children, neighbors, and as with the unknown. Culture shapes and structures moral values, the content of human life and all kinds of emotions associated with them.

3.1 Cultural differences

An additional reason for creating tension, not infrequently conflicting situations in society, is the existence of differences and even complete divergence in the behavior of different social groups within the same culture. In this case, we locate the tension or conflict not between the individual and society, but between different social groups or different cultures. We have

already established that people differ according to their secondary nature, that is, the socialized development of innate potentials and that the development of these potentials is conditioned by certain cultural patterns - modeled in accordance with different cultural experiences.

To be human means to share the common belonging to the species *Homo sapiens*, but, at the same time, to be a member of a special culture. The common characteristics of man are as significant as the differences, given that they are in a mutual and constant interactive coupling and dialectical connection. If we really want to discover what makes a person a person, we can do so only if we see what people are like, and people, above all else, are different. Only by understanding that diversity—its extent, its nature, its basis, and its consequences—will we be able to construct a notion of human nature that contains both substance and truth. In this way, while recognizing both the universality of man and his particularity, we accept and respect the obligation to respect both what is common and what is different. Respecting the right to be different from all those who in some way do not belong to the socially and culturally dominant group in a society - such as people with special needs, homosexuals, immigrants, indigenous people, etc. – represents one of the basic principles of modern democracies. That is why one of the most current topics in the contemporary political discourse is inevitably related to the policies of recognition and the question to what extent and in what form the requirements for respecting cultural differences should be recognized. The role of cultural differences is of vital importance for the process of social integration, on the successful implementation of which depends the stability and even the survival of the state. They represent a real determinant in determining the direction of this process. Depending on the way they will be articulated and treated by the state, cultural differences can become a factor of integration, or turn into a factor of disintegration. Hence, the role of cultural differences in the process of social integration has grown into one of the central world topics in recent decades. To preserve cultural diversification, and at the same time, not to destroy or question social integration.

4. Multicultural society's

Cornel du Toit explains that multiculturalism is much more than an expression of cultural diversity and that this concept also applies to communication. He says that "for multiculturalism to succeed and to stimulate peaceful coexistence, substantial communication is a prerequisite. One of the main causes of communication problems is different values and beliefs. Conflicts in a multicultural society are often caused by differences in value orientation.

Since cultures differ from each other, people's communication and behavior practices will inevitably vary as a result of their different perceptions of the world. Accordingly, intercultural communication is defined as the study of communication between people whose cultural perceptions and systems of symbolism are specific enough to modify their communication. Precisely because of cultural differences in contacts, the probability of misunderstanding and disagreement is high. Effective intercultural dialogue in a multicultural society implies that the differences between different groups are not overshadowed, but the existence of productive diversity is motivated. Such diversity is developed and stimulated through continuous intercultural interaction. However, the very existence of the multicultural community, as the coexistence of different cultures, does not necessarily imply productive intercultural communication. Such communication exists only when different cultures spread their influence among themselves, that is, when there is a diffusion of cultural elements and styles. In that sense, multiculturalism represents a living space for intercultural communication, especially in multinational countries. If, on the other hand, such intercultural communication does not occur, the multicultural community does not exceed the state of simple coexistence. Then tensions can

arise between different cultures, instead of creating a common cultural pattern for the creative integration of all parts of society.

The problems regarding effective communication in multicultural societies occur due to:

- Different values and beliefs (since cultures differ from each other, people's communication and behavior practices will inevitably vary as a result of their different perceptions of the world)
- Different perceptions of the world (many people perceive the world around them through the eyes of a single culture, surrounded by people with similar views).

Cultural differences the greater the variation in cultural differences, the greater the likelihood of misunderstandings in intercultural communications. In some cases, the message may be interpreted in a different way than intended.

Sheng lists **seven components in the practice of multicultural relations in communication:**

4.1 Interdependence

Multicultural relations recognize cultural audiences as individuals who can influence society, but society can influence them.

4.2 Cultural sensitivity

Multicultural relations perceive and recognize the cultural dimensions or matrices that may influence the perceptions, attitudes and behavior of the environment.

4.3 Value diversity

Multicultural relationships acknowledge and respect the different perspectives that might arise from different cultural backgrounds.

4.4 Symmetrical communication

Multicultural relationships should be served by open and two-way communication techniques, in order to establish long-term connection and mutual understanding between different cultures.

4.5 Conflict resolution

One way in which multicultural relations promote and maintain positive connections between society and cultural distinctiveness is through negotiation and compromise as a way to resolve conflict.

4.6 Intercultural communication

It is an interaction in which "all participants see themselves as different on many levels, such as origin, language or culture in general.

Intercultural communications is considered a relatively new concept. They are mentioned for the first time in the work "Silent Language" by Edward Hall, so he is considered the founder of intercultural communication as a social discipline. The basic concept described in this publication is that culture is communication.

Intercultural communications is a result of the increasingly different world we live in and it is very useful, because communicating and connecting with people from different cultures that are different from ours can help us create better communities, tolerance and reduce conflicts at all levels. Unification is impossible without communication. Communication is a complex process that requires those participating in it to understand the perspective, attitudes and viewpoints of others who have different perceptions and experiences in relation to the interaction.

Sometimes, intercultural communication makes us aware of our ethnocentrism, that is, the tendency to think that our culture is superior to other cultures. "This means that we subconsciously assume that the way we do things is the only way.

Intercultural communication is not an end goal, but an instrument for democratic culture and social harmony. Individuals who have had the experience of participating in intercultural dialogue acquire a holistic personal development that enables them to communicate effectively in a multicultural environment.

At the societal level, consistent intercultural communications between different groups encourage productive cultural exchange, peaceful coexistence, social integration and a culture of tolerance. In this way, people become more sensitive to cultural differences and are seen in a positive way.

At the institutional level, intercultural communications represent a cornerstone for building social integration and for maximum institutional effectiveness.

Communication does not occur in isolation and it includes an organized functional system, such as the immediate in which the interaction takes place and the physical and social factors that surround the communicators. Most communication contains some intent, but it may be explicit or implied by context. Although it can be considered very effective to start a communication specific intentions, individuals should be aware of the unintended messages being communicated to the audience.

On the other hand, it could not be considered that the knowledge of intercultural communication would fully influence the termination of open intercultural conflicts, but these questions emphasize the need to know more about other cultures and groups than only about one's own. In the end, it is the people, not the states, who negotiate and sign peace agreements.

The goal of intercultural communication is to transform certain differences and cultural diversity into positive factors for the development of society as a whole.

4.7 Intercultural competences

Intercultural communication skills are not something we always possess, but rather something that is learned through consistent and continuous efforts. Knowledge, motivation and skills are something that several theorists point to. However, it is also pointed out that the possession of these skills does not necessarily mean competent communication. On the other hand, such skills strengthen individuals' power to adapt to different communication contexts, which in turn creates an impression of competence. Wiseman elaborates skills as follows:

- ♣ Knowledge refers to our awareness or understanding of the necessary information and actions to be interculturally competent;
- ♣ Motivation refers to a set of feelings, intentions, needs, and drives related to the expectation or current involvement in intercultural communications and

- ♣ Skills refer to the essential behavior that is considered effective and appropriate in the communication context.

The element of knowledge includes but is not limited to cultural aspects, such as norms, rules of communication and language, and this allows a better understanding of the behavior of others in intercultural communication. Second, the element of motivation includes negative and positive perception, i.e. anxiety, perceived social distance, attractiveness, ethnocentrism, prejudices towards others with different cultural origins. Finally, the skills element includes behaviors that reflect the ability to communicate in an adaptive, flexible and supportive manner. These three elements are intertwined and if one of them is missing it will have an impact on intercultural communication skills.

4.7.1 Barriers in intercultural communications

Communication with individuals from different cultural backgrounds can come to a standstill or be affected by certain barriers. There are several possible barriers, and according to Samovar and Porter, they are the following:

- ♣ Looking for similarities,
- ♣ Reducing uncertainty,
- ♣ Withdrawal,
- ♣ Stereotypes,
- ♣ Prejudice,
- ♣ Racism and
- ♣ Ethnocentrism.

5. Conclusion – What can we do?

Pointed out that the possession of intercultural skills does not necessarily mean competent communication. On the other hand, such skills strengthen individuals power to adapt to different communication contexts, which in turn creates an impression of competence. As a teacher`s we must be an example for others. Think about what you expect from people. Much goodwill is created when we start to think about what others need, like or value and then try to adjust ourselves to those expectations. Sometimes respecting our differences is the best way to build common ground! The goal of intercultural communication is to transform certain differences and cultural diversity into positive factors for the development of society as a whole.

6. Literature

- Апески, И. (2000). *Социологија (второ изм . изд.)*, Скопје :Филозофски факултет
- Bennett, M. Janet (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education* Faculty and Staff. Oregon Portland, Intercultural Communication Institute (paper presented on AIEA Conference, February 22, 2011)
- Breton, F. (2000): *Izmanipulisana Reč*, Beograd: Klio Brookover, W.(1955). *Sociology of education*, New York: American book
- Буркарт, Р.(2000). *Наука за комуникацията* . Велико Търново: ПИК

- Гр. Авт. (2002). *Образователната политика и културни различја*, (Educational policy and cultural differences). Софија: УИ "Св.Климент Охридски"
- Jandt, E.F. (2004): *Introduction to Intercultural Communication identities in a global community*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Костова, Ч.С. (2006). *Интеркултурно възпитание*. Софија: „Ведна Словена – ЖГ”
- Мартинело, М. (2001). *Живот заедно*. Скопје: Култура
- Петровски В., Мирасчева С. (2013). *Мултикултурализам и интеркултурна комуникација*, Штип: Универзитет „Гоце Делчев“
- Piršl, E. (2007.). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. во V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.). *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-292
- Samovar, A.L. & Porter, E.R. & McDaniel, R.E. (2010). *Intercultural Communication: A Reader*, Thirteenth Edition. Boston: Wadsworth

Kratka predstavitev avtorja

prof. dr. Daniela Koceva je doktorica socioloških znanosti. Rojena je v Štipu v Republiki Severni Makedoniji. Osnovnošolsko izobraževanje je končala na Osnovni šoli "Tosho Arsov" v Štipu. Srednješolsko izobraževanje pa na Gimnaziji "Slavcho Stojmenski". Leta 2002 je vpisala dodiplomski študij na Univerzi St. Cirila in Metodija, na Pedagoški fakulteti v Štipu, na oddelku za razredni pouk. Takoj po končani dodiplomski študij, se je leta 2006 zaposlila kot učiteljica razrednega pouka na OŠ "Strasho Pindzur", Karbinci. V študijskem letu 2007 je vpisala podiplomski študij na Univerzi »Sv. Cirila in Metodija« na Inštitutu za sociologijo Filozofske fakultete v Skopju. Leta 2010 je na Filozofski fakulteti v Skopju, na Inštitutu za sociologijo, smer Sociokulturna antropologija s sociologijo etničnih skupin, zagovarjala magistrsko nalogo z naslovom: »Razlike v izobraževalnih dosežkih po etnični pripadnosti med učenci osnovnih šol. Leta 2014 je uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom: »Religijska vzgoja v večetničnih družbah z ozirom na makedonsko družbo«, pod mentorstvom prof. dr. Marije Taševе, s katerim je pridobila znanstveni naziv doktorica socioloških znanosti. Kot univerzitetna profesorica poučuje na več fakultet na Univerzi v Štipu, na 1. in 2. stopnji, na Fakulteti za pedagoške vede, Fakulteti za medicinske vede, Akademiji za likovno umetnost in Fakulteti za naravne in tehnične vede. Poučuje pa veliko različnih predmetov s področja zgodovine, sociologije, multikulture, verske skupnosti in izobraževalni management. Je raziskovalka na različnih področjih sociologije in pedagogike. Aktivno sodeluje na mednarodnih in nacionalnih konferencah, seminarjih, piše članke, prispevke, knjige in priročnike iz svojega področja.

Pasti permisivne vzgoje – kje so meje?

Pitfalls of Permissive Parenting – Where are the Boundaries?

Nataša Valh Kukovič

*Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
natasavalh.kukovic@gmail.com*

Povzetek

Prispevek opisuje različne vzgojne stile, s poudarkom na permisivnem. Glavni utemeljitelj permisivnega vzgojnega stila je mislec Jean-Jacques Rousseau, ki si je permisivno vzgojo v osnovi zamislil drugače. Z leti je izgubila svoje primarno vodilo in danes jo starši izvajajo brez pomembnih vzgojnih prijemov. Permisivni vzgojni model predstavlja vzgojo brez nadzora, zunanje prisile, odgovornosti in discipline. Otrokom daje proste roke, ne postavlja jim meja. Takšna pričakovanja brez usmerjanja so nerealna za izoblikovanje dobre in odgovorne otrokove osebnosti.

Ključne besede: avtoriteta, meje, permisija, Rousseau, svoboda, vzgoja.

Abstract

The paper describes various parenting styles. It mainly focuses on the permissive one. The founder of the style was the philosopher Jean-Jacques Rousseau, whose original idea of permissive parenting was different. It has deformed over the years and it is used without significant approaches by today's parents. The permissive parenting model represents parenting without control, coercion, responsibility and discipline. It gives children free reins and does not set any boundaries for them. Without giving directions, expectations to develop a good and responsible personality of a child are unrealistic.

Keywords: authority, boundaries, freedom, parenting, permission, Rousseau.

1. Uvod

Vzgoja otrok je stara toliko kot zgodovina človeštva. Odnosi v skupnosti so postali vedno bolj zapleteni, povečal se je obseg in kakovost znanja, izkušnje in spretnost človeka. S tem je nastala potreba po sistematičnem, organiziranem prenosu znanja in izkušenj na mlajše. Oblikovala se je vzgoja kot posebna dejavnost ljudi v družbi. S pojavom vzgoje so nastale prve šole. Delo in vzgoja sta dejavnosti, ki sta v vsaki družbi nujno potrebni za obstoj posameznika in posledično družbe. Dejavnosti se med seboj tesno povezujeta. Torej je vzgoja dejavnost, ki oblikuje in razvija osebnosti posameznikov (Cencič, Autor, Gartner in Tomič, 1988). Žerovnik (1996) dodaja, da je vzgoja v družini prvi, najdaljši, najtrdnejši vzgojni poseg v oblikovanje posamezne osebnosti.

Družinska vzgoja vsebuje zavestne in podzavestne vplive na otroka, ki jih prejema v družini, od sorodnikov in kasneje v širši družbi (Kroflič, 1997). Otroku prejme, ne samo načrtovane vzgojne ukrepe, temveč tudi nehotene odzive staršev ter drugih ljudi okoli njega, njihovo

splošno vedenje in komuniciranje v medsebojnih odnosih (Žerovnik, 1996). Cencič, Autor, Gartner in Tomić (1988) navajajo tri osnovne funkcije vzgoje: prenašanje in ohranjanje znanja in spretnosti, oblikovanje ustreznih načinov in vzorcev mišljenja, čustvovanja, vrednotenja in ravnanja ter razvijanje individualnih lastnosti in sposobnosti.

1.1. Značilnosti sodobne vzgoje

V strokovni literaturi najdemo več opredelitev pojma vzgoja. Mojca Peček Čuk in Irena Lesar pravita, da je bila vzgoja v preteklosti opredeljena kot *dejavnost, s katero vzgojitelj otroka usmerja k njegovemu izboljšanju*. Cilj takšne vzgoje je bil vezan predvsem na podobo posameznika (Peček Čuk in Lesar, 2009). Gledano z današnjega vidika vzgoja v najširšem smislu *vključuje inkulturacijo, socializacijo, intelektualno raven in humanizacijo otroka kot osebnosti*. Mojca Kovač Šebart (1990) pravi, da največkrat srečamo opredelitve, ki *pojmujejo vzgojo kot proces razvoja posameznikove osebnosti*. Tako Ante Vukasović (1990) vzgojo opredeljuje kot *proces vsestranskega oblikovanja človeka in njegove osebnosti*. Njen osnovni namen je *prenašanje izkušenj iz ene generacije na drugo*. Kovač Šebartova (1990) pa pri tem dodaja, da je *vzgoja »priprava posameznika za življenje v družbi, kar je pogoj, da družba lahko obstaja in se tudi reproducira«*.

Mojca Peček Čuk in Irena Lesar (2009) navajata, da je definicij o vzgoji izredno veliko. V svojem delu tako izpostavljata le tiste, ki so za razumevanje termina vzgoja pomembne:

- vzgoja, definirana z vidika procesa ali pa z vidika učinka;
- vzgoja, definirana z vidika opisa metod in aktivnosti ali pa z vidika želenih ciljev pri vzgajancu;
- vzgoja z vidika vzgojitelja ali z vidika učinka na vzgajanca;
- vzgoja kot ravnanje vzgojitelja ali kot spremembe v ravnanju vzgajanca.

Da bi razumeli pojem vzgoja, moramo poznati njene osnovne značilnosti, in sicer:

- »vzgoja je intencionalna« – predstavlja namerno dejavnost s svojimi cilji in normami;
- »vzgoja je odnosna« – vselej gre za odnos med vzgojiteljem in otrokom;
- »vzgoja predstavlja aktivnost vzgajane« – gre za pomemben vidik sodobne vzgoje: vzgoja ni možna brez določene aktivnosti otroka, vzgojitelj mu naj pomaga k čim večji aktivnosti;
- »vzgoja je vpletena v zgodovinsko-družbeni kontekst in posledično podvržena spremembam« – cilji družbe in vzgoje v njej se sčasoma spreminjajo;
- »vzgoja se uresničuje v medosebnem odnosu, pa tudi skozi vsebine« – je torej tesno povezana z izobraževanjem (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Medveš (2011) meni, da pojem »vzgoja« v sodobnem svetu izginja, saj ga izpodrivajo »kompetence«. Nekateri teoretiki vzgojo opredeljujejo kot nedopustno in predlagajo, da bi se ji odpovedali ali jo vsaj nadomestili z novim izrazom. Kot nadomestek uporabljajo izraz »edukacija«. Avtor članka pri tem ostaja kritičen in opozarja, da nadomeščanje domačega izraza s tujkami nima nikakršnega pomena za razvoj znanosti in nikakor ne odpravlja slabosti neustreznega izvajanja vzgoje. Poleg tega vzgoje kot procesa ne moremo konceptualno ločevati od izobraževanja, saj vzgoja v najširšem pomenu besede združuje tako proces vzgajanja kot tudi izobraževanja. Medveš zavrača pojem edukacija, ker je v slovenskem prostoru brez zgodovinske vrednosti in kot tak za pedagoško znanost neuporaben. Tako nadomeščanje

izrazov le zamegljuje vsem znano dejstvo, da sta vzgoja in izobraževanje med seboj povezana (Peček Čuk in Lesar 2009).

Podobnega mišljenja je tudi Angelca Žerovnik (2009), ki pravi, da smo priča nenavadnemu družbenemu in osebnemu odnosu do vzgoje; od zanikanja, do indeferentnega odnosa pa do spreminjanja pojmovanja vzgoje in nadomeščanja z drugimi izrazi.

Vzgojo z vidika namernosti vzgojnega učinkovanja lahko opredelimo intencionalno in funkcionalno:

- intencionalna vzgoja predstavlja namerno in sistematično vplivanje vzgojitelja na vzgajanca, pri čemer skuša vzgojitelj doseči različne vzgojne cilje. Takšna vzgoja poteka v različnih institucijah (vrtci, šole), kjer so cilji jasno določeni. Žerovnikova (2009) dodaja, da takšna institucionalna vzgoja podpira družinsko vzgojo, na družbena hotenja pa se odziva z načrtovanimi programi, posebnimi sredstvi in metodami;
- funkcionalna vzgoja pa združuje vse tiste dejavnike, ki so nenamerni, a imajo kot stranski produkt vendarle vzgojni učinek (mediji, socialne norme društev, organizacij, prijateljev, družbene navade in običaji (Peček Čuk in Lesar, 2009).

2. Vzgojni modeli

2.1. Avtoritarni vzgojni model

Ko govorimo o avtoritarnem tipu vzgoje, ne moremo mimo termina avtoriteta. Kroflič (1997) pojasnjuje, da pojem avtoriteta izhaja iz latinske besede »auctor«, kar pomeni ustanovitelj, svetovalec, učitelj, zastopnik, vzor, ter besede »auctoritas«, kar pomeni oblast, veljava, ugled in vpliv. V nadaljevanju dodaja, da lahko iz omenjenih pojmov izluščimo dve temeljni značilnosti, in sicer: avtoriteto kot pojem moči in odnosa ter avtoriteto kot pojem podrejanja in pokorščine.

Mojca Peček Čuk in Irena Lesar (2009) pravita, da je avtoritarni vzgojni stil značilen za tiste vzgojne pristope, ki temeljijo na predpostavki, da je osnovna naloga vzgoje na otroka prenesti neka moralna pravila, norme, vrednote in načine vedenja, ki so prisotni v družbi, v kateri otrok živi. Kroflič (1997) ga imenuje kulturno-transmisijski model moralne vzgoje. Po tem modelu naj bi otrok postal član družbe le, če bo sprejel njena pravila. Pečkova in Lesarjeva (2009) dodajata, da takšen vzgojni model ne usmerja le moralnega, temveč tudi druge vidike vzgoje. Takšen vzgojni stil je prevladoval v preteklosti v »krščanskem tipu« patriarhalne vzgoje, vendar ga srečujemo še danes. Zagovorniki izhajajo iz prepričanja, da je s postavljenimi pravili vedenja, kaznovanjem in nagrajevanjem mogoče doseči zastavljene vzgojne stile.

Sabina Jurič Šenk (2009) skrženo povzema značilnosti avtoritarne starševske vzgoje: starši se držijo absolutnih standardov, nad svojimi otroki uveljavljajo moč in nadzor ter od otrok zahtevajo spoštovanje avtoritete, tradicije in trdo delo. Pričakujejo, da bodo otroci odprto sledili njihovem vodenju in se redko vpletajo v otrokove dejavnosti – od otroka zahtevajo le ubogljivost. V večini primerov so zelo kritični in večkrat tudi nezadovoljni z dosežki otroka. Zaradi te drže so si z otroki manj blizu in posledično se z njimi tudi manj pogovarjajo; otroci pa na take starše niso varno navezani in imajo psihične posledice – dekleta so največkrat odvisna in neambiciozna, fantje pa pogosto nagnjeni k agresivnosti.

Tudi Pečkova in Lesarjeva (2009) navajata negativne posledice avtoritarne vzgoje, ki naj bi izhajale predvsem iz sistema nagrad in kazni. Avtoritarni vzgojni model sicer spodbuja

poslušnost, ne pa tudi moralnega razvoja: samonadzora, spretnosti odločanja in sodelovanja, spoštovanja drugih in odgovornega vedenja.

Mateja Horvat Pšunder (2001) natančno opiše negativne učinke discipliniranja, ki temelji na moči – po raziskavah naj bi tako kaznovanje:

- pogosto povzročilo, da otroci neprimerno vedenje zatrejo zgolj ob prisotnosti kaznovalca, sicer pa ga ne odpravijo;
- otroke navedlo, da zasovražijo kaznovalca namesto neprimerno vedenje;
- povzročilo prenos jeze na neprimerno osebo in objekt;
- otroku prikazalo zgolj neprimerno vedenje, ne pa tudi primerne;
- otroku prineslo sporočilo, da ni ljubljen in je nevreden;
- ne vodilo k ponotranjanju moralnih pravil in ne vodilo k razvoju samodiscipline;
- učilo otroke, da je probleme mogoče reševati z močjo;
- včasih celo spodbujalo k neprimernemu vedenju z željo vzbujati pozornost;
- ob pogosti uporabi povzročilo otopelost pri otroku.

Zaradi omenjenega so posamezniki, ki so takšne vzgoje deležni, pogosto plašni, okorni, labilni ter ideološko podredljivi močnejšim, lahko pa celo nestrpni do šibkejših (Peček Čuk in Lesar, 2009). Takšni »preveč poslušni« otroci bodo morda težje delovali kot samostojni in odgovorni posamezniki v sodobnem svetu in ne bodo kos zahtevam informacijske družbe (Bluestein, 1997).

2.2. *Avtoritativni ali interakcijski vzgojni model*

Utemeljitelj avtoritativnega ali interakcijskega vzgojnega modela je nemški filozof Immanuel Kant. Osnovno vprašanje (Kant v Peček Čuk in Lesar, 2009), ki si ga zastavlja, je ugotoviti možnost, da bi človek spoznal in deloval kot avtonomen subjekt. Pri tem je njegova temeljna teza, da je disciplina pogoj vzgoje. »Disciplina preprečuje, da bi se človek zaradi živalskih vzgibov oddaljil od svojega poslanstva, človeštva ...« Kant torej poudarja, da človek po naravi ni moralno bitje, temveč to postane z vzgojo, ko njegov razum razvije idejo dolžnosti in zakona. Disciplina pa preprečuje, da bi se človek zaradi svojih živalskih vzgibov oddaljil od svojega poslanstva. Omejiti ga je treba, da se ne bi nepremišljeno podajal v nevarnost. Prav zato mora biti disciplina uporabljena zelo zgodaj, saj je kasneje človeka težje spremeniti. Kazen je v tem primeru zunanja prisila zaradi neupoštevanja pravil. Vendar pa Kant pravi, da kazen nikoli ne sme biti sredstvo za doseganje nekega cilja. Kazen je lahko izrečena otroku, ki se je sposoben ravnati po pravilih, vendar na način, da se otroka ne ponižuje, ampak se mu krepi občutek odgovornosti, pravičnosti in reda ter omogoči refleksijo njegovega dejanja in ga s tem navaja na samodisciplino (Kant v Peček Čuk in Lesar, 2009).

Po tem vzgojnem stilu je posamezniku potrebno postaviti meje in ga pripraviti na sodelovanje v družbi. Vzgojiteljeva temeljna vloga je, da je v nenehni interakciji z otrokom in dovoljuje svobodo vedenja v okviru določenih mej. V primeru prestopa mej je vzgojitelj oz. okolica tista, ki prevzame vodstvo pri odpravljanju nesprejemljivega vedenja z namenom, da pride do medsebojno sprejemljive rešitve. Zagovorniki tega vzgojnega stila verjamejo, da mora otrok postopno prevzemati odgovornost za svoja dejanja, zato pa potrebuje aktivnega vzgojitelja, ki je otroku prijazen, dostopen, razumevajoč in hkrati strog, dosleden in zahteven. Vzgojni stil je zelo zahteven in usmerjen proces, saj vzgojitelju vzame veliko časa. Od

vzgojitelja se zahteva precej znanja. Prepoznati mora fazo razvoja in katera so primerna sredstva vzgoje (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Rezultati kažejo, da so starši, ki pri vzgoji svojih otrok uporabljajo avtoritativni vzgojni model, še najbolj uspešni. To jim uspeva, saj svoje otroke sprejemajo, do njih gojijo prisrčen odnos in jih spodbujajo k odprti komunikaciji. Svoje odločitve jim pojasnjujejo, njihova disciplina pa je prežeta s toplino, fleksibilnostjo ter odkritostjo. Otrokom naklanjajo pozornost, jih usmerjajo in od njih pričakujejo določene dosežke. Družinska klima je prijetna, kar spodbuja razvoj otrokovih sposobnosti, presojanja in oblikovanja lastnih stališč. Ti otroci radi sodelujejo s starši in vrstniki ter znajo zrelo reagirati v medsebojnih konfliktih. Na splošno so motivirani, imajo pozitivno samopodobo in dosegajo dobre akademske dosežke, so orientirani k delu in uspešni pri socialnih veščinah (Jurič Šenk, 2009).

2.3. Permisivni vzgojni model

Permisivni vzgojni model je za otroka najmanj vsiljiv, saj izhaja iz prepričanja, da ni dobro omejevati otrokovega prostega razvoja, ker naj bi s tem okrnili njegove ustvarjalne potenciale in individualnost. Pri predajanju informacij naj bi se osredotočili zgolj na otrokovo zanimanje in sposobnosti. Otrok naj bi sam odločal o svoji vzgoji in spreminjal svoje vedenje. Pravila in prisila naj bi ogrožala otrokov razvoj, kazni pa je razumljena kot napad na otrokovo avtonomijo (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Glavni utemeljitelj tega modela je francoski razsvetljenski mislec Jean-Jacques Rousseau, čeprav je ta vzgojni model dobil svoj zagon šele z reformskim gibanjem v 19. in začetku 20. stoletja, psihološko utemeljitev pa v humanističnih in psihoanalitičnih razvojnih teorijah (Peček Čuk in Lesar, 2009). Salecl (2010) dodaja, da se je permisivna vzgoja rodila v Ameriki v poznih tridesetih letih iz popularizacije napredne vzgoje in vulgarizacije Freudove teorije.

Rousseau je svoj koncept t. i. naravne vzgoje utemeljil v svojem delu *Emil ali o vzgoji*. Kroflič (1997) opozarja, da delo pravzaprav predstavlja fikcijo, saj Rousseau ni imel prav veliko pedagoških izkušenj. Kot učitelj je namreč deloval le leto dni, ko se je preživljal kot zasebni učitelj v Lyonu, kjer niti ni bil najbolj uspešen. Zanimljivo ni niti podatek, da lastnih pet otrok ni vzgajal, temveč jih je takoj po rojstvu oddal v sirotišnico. Na stara leta se je zavedel svoje napake in delo *Emil* naj bi nastalo iz občutka krivde (Kroflič, 1997). Izhodišče Rousseaujeve vzgoje temelji na prepričanju, da je človek po naravi dober in da ga kvari le družba, v kateri živi. Zato se je posvečal vprašanju, kako preprečiti negativne vplive okolja, a hkrati seznaniti otroka z zakoni družbe in mu posledično omogočiti funkcioniranje v družbi. Vzgoja prihaja od narave, od ljudi in od stvari, vse te vplive pa moramo uskladiti – ker na naravo ne moremo vplivati, mora biti vzgoja skladna z njo (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Rousseau verjame, da je otrokova svojeglavost rezultat napačne vzgoje in ne narave, vendar pa je navedel metodološko opozorilo, da je izhodiščna ideja o človekovi nepokvarjeni naravi le imaginarna točka. Zato je moral v koncept »svobodne vzgoje« vpeljati moč vzgojiteljevega lika, ki ima popoln nadzor nad okoljem, v katerem vzgaja otroka (Kroflič, 1997). V takšni vzgoji mora učitelj počakati, da se pokaže otrokova narava. Kljub temu ni nevarnosti, da bi bili z vzgojo prepozni, temveč je večja nevarnost v tem, da bi s prehitevanjem onemogočili otrokov razvoj. Zaradi tega je po mnenju Rousseauja dobro, da se otrokom dovoli neovirano uporabljati tiste moči, ki jih je dobil po naravi. Moramo mu pomagati pri fizičnih potrebah in vse, kar jim manjka, nadomestiti. Pri nudenju pomoči se moramo omejiti zgolj na to, kar je dejansko koristno za otroka in ne dopuščati nespametnih zahtev. Naučiti se je treba prepoznavati njihove naravne želje in želje, ki so plod svojeglavosti. Prav slednje nakazuje na potrebo po močni

pozornosti in nadzoru vzgojitelja; otrok je le navidezno svoboden, vzgojitelj ima nad njim prikrito avtoriteto (Peček Čuk in Lesar, 2009). Sicer naj mu omogoči svoboden razvoj njegovih naravnih potencialov, a prepreči, da bi se navzel kakršnih koli negativnih navad in predsodkov – kar Rousseau imenuje »negativna vzgoja«. Vzgojitelj naj od otroka ničesar ne zahteva in naj ga ne kaznuje – namesto tega naj otroka izučijo njegove izkušnje in spoznanje o lastni nemoči, občuti naj posledice svojih dejanj (Kroflič, 1997). Rousseau tako priporoča »disciplino naravnih kazni« – izza nemožnega naj odkrije prepovedi, izza nujnega dolžnosti, izza posledic pa kazen. Šele kasneje nastopi vloga vzgojitelja. (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Temeljni resnici Rousseujeve vzgoje sta »dobro urejena svoboda« in »navidezno svobodno podrejanje« (Kroflič, 1997).

Osnovni principi vzgojnega dela po Rousseau so:

- otrokom moramo dovoliti neovirano uporabljanje moči, ki jih je dala narava in ki jih ne morejo zlorabiti;
- moramo jim pomagati pri vseh fizičnih potrebah in jim nadomestiti vse, kar jim manjka na razsodnosti ali moči;
- pri pomoči, ki jim jo dajemo, se moramo omejiti zgolj na to, kar je dejansko koristno in ne smemo v ničemer popuščati njihovi svojeglavosti ali njihovim nespametnim zahtevam;
- pazljivo moramo proučevati njihov jezik in znake, da lahko v dobi, ko se ne morejo pretvarjati, razlikujemo v njihovih željah, kaj izvira iz njihove narave in kaj iz njihove svojeglavosti (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Že iz zgoraj povedanega pa je mogoče videti, da vzgojitelj po Rousseau lahko prepreči vstop pregreh v otroka le na ta način, da hkrati otroka povsem nadzoruje. Njegova pozornost ne sme popustiti niti za trenutek (Peček Čuk in Lesar, 2009). Tako Rousseau v svoji knjigi *Emil ali o vzgoji* opisuje, da je Emil hotel iti na sprehod, medtem ko je imel njegov vzgojitelj druge opravke in ni mogel iti z njim. Emil si tega ni dal dopovedati, zato mu je vzgojitelj predlagal, naj gre na sprehod kar sam. Res se je odpravil in kamorkoli je prišel, so ga spraševali: »Ja, kako pa to, da si sam, kje pa imaš vzgojitelja? Ali te ni strah hoditi naokoli?« Emil naj bi se na ta način naučil, da mora upoštevati želje vzgojitelja in da ne sme biti svojeglav. Vendar pa je moral vzgojitelj vnaprej organizirati in predvideti vse situacije oz. odzive ljudi, s katerimi se je Emil srečeval (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Vzgoja v tem kontekstu je mogoča le kot popoln nadzor, česar pa otrok ne sme opaziti, ker sicer: zbogom vzgoja, zbogom delo številnih let. Če otrok spozna, da je nadzorovan, je učinek vzgoje izničen. Emil je lahko svoboden le toliko, da ne ugotovi, da je nadzorovan, svoboden – torej le v iluziji (Peček Čuk in Lesar, 2009).

»Otrok naj misli, da je vedno gospodar, dočim bodite to vedno vi ... Ali ni popolnoma v vaši oblasti ubogi otrok, ki ničesar ne ve, ničesar ne zmore in ničesar ne pozna? Ali ne obvladate vse njegove okolico po odnosu, v katerem ste z njim? Ali ni v vaši moči, da vplivate nanj po svoji volji? Ali niso, ne da bi on o tem kaj vedel, v vaših rokah njegova dela, njegove igre, njegova razvedrila, njegove naloge? Seveda naj le dela, kar hoče; toda hoteti sme samo to, kar hočete vi, da dela; ne sme napraviti niti koraka, ki ga niste videli naprej, in ne sme odpreti ust, ne da bi vedeli, kaj hoče reči.« (Peček Čuk in Lesar, 2009)

Vzgojitelj po Rousseau nikoli ne pravi: »Ne delaj tega, ker ti prepovedujem.« Samo naknadno pravi svojemu učencu: »Vidiš, to si hotel storiti, mislil si, da je to možno, zdaj pa

moraš uvideti, da to ni možno.« Vzgojitelj ne vsiljuje svojega zakona, temveč podeljuje moč zakona naravi.« (Peček Čuk in Lesar, 2009)

Rousseau trdi, da se otroku ne sme naložiti kazni kot kazni, ampak se mora kazen zdeti kot naravna posledica slabega dejanja: »... zato ne pridigajte prav ničesar zoper laž; niti jih ne kaznujte samo zato, ker so lagali; ampak napravite tako, da se bodo nakopičile na njihovo glavo vse slabe posledice laži, kot npr., da lažnivcu ne verjamemo, tudi če govori resnico, da jih imamo za krive slabih dejanj, ki jih niso napravili, čeprav se proti temu branijo.« (Rousseau, 1959)

Rousseau torej priporoča *disciplino naravne kazni*. Kazni so torej prisotne v okolju, ki ga vzgojitelj vnaprej zrežira otroku. Vzgojitelj izvaja naslednje oblike kaznovanja:

- samopomilovanje;
- valjenje krivde na učenca;
- žrtvovanje;
- manipuliranje;
- čustveno odmaknjenost;
- sklicevanje na otrokove občutke krivde;
- obtoževanje;
- nerganje;
- napad na otrokovo vedenje;
- sarkazem.

Kot pravi Bluestein (1997), je to najmanj učinkovito motivacijsko sredstvo za otrokovo sodelovanje; lahko doseže rezultate pri otroku, vendar se otrok odziva zgolj zaradi občutka krivde ali ker želi ugajati vzgojitelju. Ne zadovoljuje otrokove potrebe po opornih okvirih in doslednosti, lahko bega otroke z dobrimi nameni, povzroči zamero in negotovost, ne razvija spretnosti odločanja, odgovornega vedenja in upravljanja samega sebe, otroka uči, da s prevzemanjem vloge žrtve doseže, kar želi, kar pomeni, da ne razvija spretnosti sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja ali spoštovanja potreb drugih.

Sabina Jurič (2009) dodaja, da nekatere študije permisivni vzgojni stil delijo na *popustljivi in zanemarjajoči vzgojni stil*. Pri popustljivem vzgojnem stilu starši od otroka ne zahtevajo veliko, so do njega razumevajoči, na otroka so močno navezani in jih razvajajo. Pri otrocih povzročijo zmoten občutek, da lahko v življenju dosežejo uspeh brez truda. Otrokom s takšnim načinom vzgoje primanjkuje odgovornosti in samozaupanja, včasih so nagnjeni celo k agresivnosti. Pri zanemarjajočem vzgojnem stilu gre za vzgojo, pri kateri bi se starši najraje izognili svoji vlogi – so prezaposleni in se za otroka premalo zanimajo. Takšnim otrokom primanjkuje koncentracije, zanimanja za šolo, težko obvladujejo svoja čustva in pogosto zaidejo v slabo družbo.

Otroci s permisivno vzgojo se lahko razvijejo v ukazujočo ponotranjeno avtoriteto kot pri avtoritarno vzgojenih otrocih, njihova osebnost pa ima lahko znake patološke narcisoidnosti. Torej se želene cilje permisivne vzgoje – doseči svobodo, avtonomno osebnost – ne izpolni, saj svobode brez neke oblike omejevanja ni. Otroku za dober razvoj nujno potrebuje avtoriteto, saj mu ta nudi občutek varnosti in pripadnosti, pozneje pa omogoča tudi identifikacijo s pomembno osebo v njegovem življenju in graditev lastne osebnosti (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Zagovorniki permisivne vzgoje torej niso v celoti upoštevali Rousseauve zamisli. Odstranili so nadzorovanje, zunanjo prisilo in disciplino; niso pa uvedli nadzora nad vzgajancem. Otrokom dajejo proste roke, ne postavljajo jim mej in od njih pričakujejo, da bodo nadzirali

sami sebe iz hvaležnosti do vzgojitelja. Takšna pričakovanja so nerealna, saj otroci še ne premorejo tolikšne zrelosti (Peček Čuk in Lesar, 2009).

V sodobnem času naj bi se tega vzgojnega stila posluževali vzgojitelji, ki mislijo, da je avtoriteta nepotrebna, saj se bojijo, da bi otroke odtujili s postavljanjem meja in izražanjem potreb (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Razvijanje odgovornosti je temelj vzgoje in uspešnih odnosov. Pomeni, da razumemo vzročno povezavo med mislimi, dejanji, odločitvami in rezultati. Pomeni, da se odkrito soočimo sami s seboj. Razumevanje razvijamo tako, da mlade spodbujamo k opazovanju in budnemu spremljanju teh povezav ter da na podlagi lastnih izkušenj ugotovijo, kam jih pripeljejo različne smeri delovanja. Iz vsega povedanega je za razvijanje odgovornosti največja nevarnost prav permissivna vzgoja. Permissivna vzgoja je ena najhujših kazni, ki jih namenimo otroku, saj ne upošteva osnovnih zakonitosti odgovornega ravnanja. Ta vrsta vzgoje deluje podobno, kot da bi otroka vprašali: »Koliko je dva plus dva?« Odgovor bi bil: »Pet!« »Da, otrok moj, prav imaš!« Ali pa: slab odnos ljudi in nezmožnost razumevanja drugih prinese uspešne odnose in partnersko vezo. Ne glede na to, kako radi imamo otroka, največjo uslugo mu bomo naredili, če ga bomo naučili računati pravilno življenjsko matematiko (Škopalj, 2017).

Začetniki teorije permissivne vzgoje so imeli dober namen. Želeli so postaviti vzgojni model, ki bi predstavljal protiutež avtoritarnemu načinu vzgoje, ki je nekoč prevladoval in za katerega je značilna visoka stopnja zahtevnosti staršev in nizka stopnja odzivnosti otroka na lastne potrebe. Starši od otroka zahtevajo poslušnost, ubogljivost in obnašanje v skladu s pravili. Imajo nizko stopnjo zaupanja v otroka, redko rešujejo probleme na podlagi odprte komunikacije. V nasprotju z avtoritarnim pristopom je za permissivno vzgojo značilna visoka stopnja odzivnosti staršev na otrokove želje in potrebe, hkrati pa nizka stopnja zahtevnosti. Starši, ki izvajajo ta model vzgoje, otroku ne postavljajo pravil in omejitev, ali pa jih postavijo zelo ohlapno. To je tip vzgoje, pri katerem otrok postavlja pogoje, njegove želje pa postanejo zahteve za starše. Omejitve ni ali pa jih je zelo malo, starši pa se trudijo izpolnjevati vse želje. Otrokom dovoljujejo ravnati v skladu s hipnimi impulzi in željami, na koncu pa sami prevzamejo odgovornost za njihovo vedenje in ravnanje. Otroku, ki zraste v takšnem okolju, običajno ne razvije zmožnosti prilagajanja, prepričan je, da se mora svet vrteti okoli njega in da so drugi ljudje na svetu zato, da jim izpolnijo želje. Ne zmore se soočiti s težavami, a tudi ne z bolečino in razočaranjem, ki sta naravni sestavini življenja (Škopalj, 2017).

Lahko si predstavljamo težave, ki se pojavijo v odrasli dobi, v partnerskem odnosu, v kolektivu, v službi ali pri stikih z ljudmi. Permissivna vzgoja, ki otroku ne pojasni temeljnih zakonitosti odgovornosti, povzroči obliko invalidnosti, zaradi katere pri človeku niso zmanjšane le delovne sposobnosti, temveč se posameznik vsakodnevno sooča z resnimi težavami na vseh področjih življenja. Danes je ta problem dosegel razsežnost do te mere, da govorimo o žrtvah permissivne vzgoje (Škopalj, 2017).

Permissivna vzgoja sloni na tem, da imajo starši zelo radi svoje otroke, a jim postavljajo le malo omejitev oz. usmeritev. Od njih ne pričakujejo, da se bodo zrelo vedli in imajo z njimi prijateljski in ne t. i. starševski odnos, skratka prevlado v kaotičnem in nestanovitnem ozračju doma prevzame otrok. V nadaljevanju izpostavljam nekaj prednosti.

Po besedah klinične psihologinje Diane Baumrind so permissivni starši bolj odzivni kot zahtevni, netradicionalni, prizanesljivi, otrokom dovolijo, da se sami odločajo in se izogibajo soočenjem. Če boste pozorno opazovali družino, kjer vladajo načela permissivne vzgoje, boste spoznali, da sta mama in oče kot starejši brat in sestra otroku in ne nastopata v tradicionalni vlogi staršev. Njihovi otroci po navadi odraščajo svobodno, kljub temu pa obstajajo pomisleki,

da je permisivna vzgoja učinkovita, ker se jim ne postavlja dovolj pravil in ker starši nimajo vzpostavljene avtoritete nad svojimi otroki

(<https://locallocale.wordpress.com/2011/05/11/whats-parenting-style-got-to-do-with-it/>).

2.3.1. *Pasti permisivne vzgoje*

Strokovnjaki opozarjajo, da ima ta način vzgoje veliko negativnih posledic:

- otrok ne pozna discipline, kar lahko vodi v težave pri sprejemanju obveznosti v odrasli dobi,
- otrok je šokiran, ko ga okolica ne podpira v negativnih dejanjih,
- otrok je zaradi pretirane pozornosti lahko narcisoiden,
- če ga starši obsipavajo z darili, lahko hitro postane pohlepen,
- otroci ne znajo spoštovati drugih,
- otroci ne poznajo mej, zato imajo probleme, ko se z njimi soočijo v šoli,
- otrok je v stalni negotovosti, zato se ne počuti varnega (Pešec, 2020),
- takšna vrsta vzgoje je povezana s problematičnim vedenjem v odrasli dobi,
- pri otrocih so opazili, da svoje težave ponotranjijo in jih ne poskušajo rešiti,
- otroci ne vzpostavijo pravega občutka, kje so meje, saj se starši odzovejo le na njihova dejanja, jim pa ne postavijo vnaprej pravil in sankcij, če so le-ta kršena,
- ne razumejo popolnoma, kaj pomeni spoštovati nekoga, kar lahko postane izziv v šoli ali na delovnem mestu,
- niso navajeni slišati "ne", zato so zelo presenečeni, ko to slišijo zunaj doma s strani koga drugega (<https://www.parents.com/parenting/better-parenting/style/permissive-parenting-the-pros-and-cons-according-to-a-child-psychologist/>).

Pri permisivni vzgoji ponavadi otrok postane vodja v družini, vse mu je dovoljeno, vedno znova sliši le "da." Prepričan je, da se vse vrte okrog njega, dobi občutek večvrednosti, nauči se, kako doseči svoje z manipulacijo. Starši se poslužujejo manevrov, kot so podkupovanje, popušcanje, samožrtvovanje, zanemarjanje, pridiganje in nerganje, posledično otrok odrašča v zelo nestanovitnih okoliščinah (<https://www.parents.com/parenting/better-parenting/style/permissive-parenting-the-pros-and-cons-according-to-a-child-psychologist/>).

Marko Juhant (2020) pove, da je pri permisivni vzgoji, kot si jo razlagajo in kot jo izvajajo starši danes, center družine otrok in ne starši. Otrok deluje kot egocentrični sistem, v katerem starši plešejo okrog njega in mu vse omogočajo. Otrok je kot mali faraon, starši pa so sužnji, ki mu strežejo spredaj in zadaj in so dolžni poskrbeti za vse. In prav taki otroci znajo na koncu očitati staršem, da so slabi starši (ker npr. osemletnik nima pametnega telefona). Pravil je zelo malo. Glavno pravilo je, da je otrok srečen danes in zdaj. Če ni, starši mislijo, da so nekaj narobe naredili. In čeprav imajo dobre namene in si za svojega otroka želijo le najboljše, s permisivno vzgojo dosežajo ravno nasprotno:

- otroka omejuje pri razvoju;
- v resnici ni v otrokovem najboljšem interesu;
- hitro postane problem za starše;

- otroku omogoči, da doživi vse, še preden odraste;
- proizvede nezadovoljne, razvajene odrasle osebe.

Juhant (2022) trdi, da bi vsaka družina morala za svojega otroka izpolnjevati tri temeljne vrste nalog. Prva in najbolj osnovna naloga je, da ponudi otroku hrano, zaščito, varnost, čustveno podporo, ljubezen in razumevanje. Druga naloga je, da otroka družina podpira pri rasti in razvoju v vseh smereh. Da mu pomaga, da se razvije toliko, kolikor je sposoben in zmožen. Gre za to, kako lahko otroke spravi do kruha, do tega, da bodo v redu osebe, ljudje. Torej, da poskrbi, da se otrok lahko vsestransko razvija. Tretja je ta, da otroka vklopi v družbo in ga hkrati zaščiti pred negativnimi družbenimi vplivi. Družina mora delovati kot otrokov blažilec (buffer), ki bo uravnalec stresnih dogodkov (<https://vzgoja.si/nasveti/permisivna-vzgoja/>).

Juhant (2022) pove, da je za permisivno vzgojo tipično, da je za otroka čim boljše poskrbljeno s hrano, in to natančno tisto, ki jo ima otrok rad. Čustvena podpora in ljubezen sta tudi močno prisotni. Problem nastane pri razvoju. Starši, ki vzgajajo permisivno, namreč omogočajo razvoj, ampak razvoj gre samo v smeri tistega, kar otroka zanima, ne pa v tistem, česar je sposoben.

In današnjega, modernega otroka verjetno ne bo zanimal razvoj telesnih ali umskih sposobnosti, zanimal ga bo razvoj v smislu "street smart", koliko bo obvladal igrice in kako se bo znašel med vrstniki. To niso koristne veščine in pametne smeri razvoja, ki bi otroka naredile srečnega in uspešnega v življenju. Permisivna vzgoja pogosto ni v otrokovem najboljšem interesu. To, da je otrok nenehno srečen in vedno dobiva vse, kar si zaželi, ga mogoče naredi srečnega v tistem trenutku, na dolgi rok pa je takšna taktika zanj precej škodljiva. Permisivni starši poskrbijo, da se otrok neprestano zabava in ne dobi nalog, pri katerih se spoti. Če se spoti pri nogometu, je to dobro, ker se zabava. Če se spoti, ker mu ne gre domača naloga iz slovenščine, mu je težko, če ne more izumiti stavkov oz. jih spisati – to pa že ni dobro. Starši so mnenja, da to že meji na zlorabo in rečejo: "Šola zlorablja mojega otroka." Ti starši so potem med tistimi, ki hodijo v šolo, ko otrok ne dela, ne vadi in ima zato slabe rezultate. Starši se pritožujejo nad vsebinami izobraževanja, kar nikakor ni koristno in ne pripravlja otroka na realnost življenja, kjer pogosto počnemo stvari, ki niso zabavne, a je vseeno treba v njih biti vsaj dober, če ne celo odličen.

Ko Juhant (2022) govori o temeljih vzgoje v knjigah in tečajih, pogosto omenja meje. Meni, da je za otroka najbolje, če ima postavljene meje, ki se jih potem na podlagi njegove zrelosti, starosti in drugih dejavnikov premika in spreminja. Pri permisivni vzgoji pa je ravno obratno – dovoljeno je vse. In ko starši odkrijejo, da zadeva vendarle ne prinaša rezultatov, so kar naenkrat otroci zelo odvisni od njihove dnevne volje. Po eni strani znajo biti zelo permisivni, vse dovolijo, če pa ni rezultatov, lahko tudi permisivni starši postanejo nerazumljivo zahtevni in kdaj tudi agresivni. Kmalu ni več jasno, kdo je tisti, ki se mora ves čas obnašati odraslo, in kdo je tisti, ki je otrok. Če starši slučajno postavijo omejitve, se jih otroci ne držijo. In težava ni v tem, da se jih otroci ne držijo, to je kar navadno in pričakovano. Problem je tisto, kar se zgodi po tem. Zelo pogosto namreč za kršitve ni nobenih posledic. Namesto posledic, ki bi lahko bile poučne, se permisivni starši odločijo za pogovore in družinske sestanke, ki dajejo občutek, da so starši nekaj dobrega naredili. Če se lahko meje kršijo brez posledic, čeprav so bile postavljene, pomeni, da niso pomembne. Otroku se postavljajo meje, ki jih ni vredno niti sankcionirati. Otroci tako ugotovijo, da starši postavljajo meje, ki se jih ni treba držati, in se potem nobene meje ne držijo več.

Otrok permisivnih staršev doživi vse, še preden odraste (Juhant, 2022). Prijazni starši, ki otroku vse omogočajo danes, ne razmišljajo o prihodnosti. Ravnavajo le po otrokovih željah, ne po njegovih potrebah. Že do 16., 17. leta otrok doživi vse, od kriminalnih dejanj, spolnosti, drog, kraj avtomobilov ... Lahko se vprašajo, kaj jim življenje kasneje sploh še lahko ponudi.

Kakšni starši bi rekli, da gre vendar za najlepše obdobje njihovega življenja. A otrok lahko kmalu pomisli, da ga ne čaka nič boljšega (že sedaj se slabo počuti), zato lahko pade v še globljo depresijo. In ker mej in pravil ni, se bodo vedno zaganjali za tistim, kar jim ustreza in kar si želijo, pogosto na škodo drugih. Rezultat vsega je depresija, razvajenost, navajenost. Pogosto so tudi asocialni, ker takšni, ki hočejo vedno imeti vse po svoje, niso zaželeni kot prijatelji in partnerji. Enostavno niso navajeni sprejeti "NE".

Marko Juhant (2022) razloži na primeru, ko je govoril z mladeničem v mladoletniškem zaporu. Pred leti ga je vprašal, kako se je zgodilo, da je pristal v zaporu. Rekel je, da ni bil kriv on, temveč je krivil starše. To, kar je počel, kar ga je pripeljalo v zapor, se mu ni zdelo nič spornega. Sporno je bilo to, da starši niso prav ravnali. Fant je rekel: "Če bi moj oče, ko bi bilo treba enkrat priti pome ali na policijo ali na CSD, me doma posedel za mizo, udaril po mizi in rekel "zdaj pa dovolj, mulc, če ne bo sledilo tole in tole," jaz verjamem, da bi nehal." (<https://vzgoja.si/nasveti/permisivna-vzgoja/>)

3. Zaključek

Uspešno starševstvo je trdo delo. Razvoj vzorno vzgojenih otrok zahteva pogum in potrpljenje. Zaupati je potrebno vase in se osredotočiti na poglobljena vprašanja: duševno zdravje, sreča, samospoštovanje, odgovornost in ljubezen do drugih. Neprimerno vedenje otrok ni prijetno in ne smemo si dovoliti, da bi bili zaradi slednjega prikrajšani za čudovito starševstvo. Z otroki se je potrebno ukvarjati, načrtovati spremembe vedenja, se igrati in sodelovati. Leta starševstva so najdragocenejša leta življenja. Otroci ne potrebujejo idealnih staršev, tudi ne zlatih, ne popolnih in ne čudovitih staršev. Otroci potrebujejo dovolj dobre starše. Discipliniranje pomeni imeti otroka rad in mu pomagati, da stopa po poti odgovornosti v vedno večjo samostojnost. Neprimernega vedenja otroka se starši ne morejo znebiti čez noč, saj se je razvijalo precej časa in bo nekaj časa tudi ugašalo. Zato se pri vzgoji nikoli ne obupa in za spremembe ni nikoli prepozno.

4. Viri

- Bluestein, J., (1997). *Vzgoja brez stresa 1: nasveti ameriške pedagoginje za učitelje, vzgojitelje in starše*. Ljubljana. Pleroma – Center za razvijanje osebne kakovosti.
- Cencič, M., Autor, O., Gartner, J., Tomić, A., (1988). *Poglavja iz pedagogike*. Državna založba Slovenije.
- Juhant, M., (2022). *Permisivna vzgoja*. Znanstvena monografija. <https://vzgoja.si/permisivna-vzgoja/>
- Juhant, M., (2022). *Srečni otroci*. Mavčiče. Orton.
- Jurič Šenk, S., (2009). Povezanost partnerske navezanosti staršev z njihovimi vzgojnimi stili. *Psihološka obzorja*, 18 (1), 63–87.
- Kendra, C., (2011). *Parenting Styles*. Znanstvena monografija. <https://locallocale.wordpress.com/2011/05/11/whats-parenting-style-got-to-do-with-it/>
- Kovač Šebart, M., (1990). Vzgoja, družba, posameznik. *Sodobna pedagogika*, 41(9–10), 487–498.
- Kroflič, R., (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
- Medvešek, Z., (2011). Kakršna je družba, takšna je šola. *Sodobna pedagogika*, 62 (5), 148–170.

- Peček Čuk, M. in Lesar, I., (2009). *Moč vzgoje, sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana. Tehnična založba Slovenije.
- Rousseau, J. J., (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana. Državna založba Slovenije.
- Salecl, R., (2010). Dr. Renata Salecl, filozofinja in sociologinja. *Mladina*, 30 (30), 34–39.
- Škobalj, E., (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor. Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Vukasović, A., (1990). *Pedagoški putukazi*. Rijeka. Izdavački centar.
- Žerovnik, A., (1996). *Pedagogika družinskega ognjišča*. Ljubljana. Pedagoški inštitut.
- Žerovnik, A., (2009). Pogled v zgodovino pedagogike: Franc Pediček: Moja hoja za pedagogiko. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 11 (3), 22–24.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Valh Kukovič je avtorica članka Pasti permisivne vzgoje - kje so meje? Rojena je v Mariboru, 13.4.1984. Prihaja iz Šentjurja in je 7 let zaposlena na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Uči strokovno - teoretične predmete in praktični pouk v UKC Maribor. Po izobrazbi je diplomirana babica in mag. zdravstvene nege. Je mati dvema otrokoma, ki sta stara 9 in 8 let in je vzgoja njena trenutna prioriteta.

Mladi in bonton

Young People and Etiquette

Petra Pernat

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
petra.pernat@szks.si

Povzetek

Čeprav nekateri nepremišljeno trdijo, da lahko vljudnostna pravila in knjige o lepem vedenju kot staro šaro zmečemo v smeti, praksa vsak dan na vseh področjih našega življenja dokazuje, da ljudje potrebujemo določena pravila vedenja, pravila v odnosu s partnerjem, otroki, s kolegi, na delovnem mestu in s poslovnimi partnerji. Potrebujemo pravila komunikacije z drugimi ljudmi. Ta zunanja podoba našega vedenja nam včasih povzroča težave. Kot je življenje šola, v kateri se vedno učimo nekaj novega, je tako tudi z bontonom, ki se ga učimo od rojstva do smrti. Vmes obstaja več stopenj odraščanja, kar velja tudi za učenje bontona. Zato je pomembno, da tudi mladostnike naučimo lepega vedenja oz. bontona. V prispevku je predstavljen pojem bonton, poslovni bonton in bonton na spletu kot tudi odnos mladih do bontona in uporaba bontona v različnih situacijah.

Ključne besede: bonton, bonton na spletu, mladostnik, poslovni bonton, uporaba bontona.

Abstract

Although some people recklessly claim that rules of behaviour and books about good manners can be thrown away like old rubbish, practice proves every day, that in every aspect of our lives, people need certain rules of behaviour when we are in a relationship with our partners or our children, our colleagues, at work and with our business partners. We need rules for communicating with other people. This outward appearance of our behaviour sometimes causes problems. Just as life is a school where we are always learning something new, so is etiquette, which we learn from birth to death. In between, there are several stages of growing up, as well as learning basic etiquettes. That is why it is important to teach young people good manners, too. The paper introduces the concept of etiquette, business etiquette and online etiquette, as well as young people's attitudes towards etiquette and the use of etiquette in different situations.

Keywords: adolescent, business etiquette, etiquette, online etiquette, use of etiquette.

1. Uvod

Pravila lepega vedenja so vedno obstajala in bodo tudi v prihodnje, čeprav se spreminjajo, ker so izraz duha časa, razmerij moči in socialne strukture. Sodobna pravila lepega vedenja nam morajo pomagati pri povezovanju in nas ne smejo ovirati. Morajo biti sprejemljiva, ne dogmatična, ustrezati morajo tako mlajšim kot starejšim. Pomembno je, da krepijo medsebojno razumevanje, strpnost, obzirnost, da vzpodbujajo in izkazujejo pripravljenost pomagati. To pa je že nekaj osnovnih temeljev za dobro vseh nas, ki smo vključeni v te procese (Košnik Čuk, 2019).

Dandanes smo v mnogih stvareh postali zelo liberalni, vsekakor so postala pravila lepega obnašanja veliko bolj popustljiva in ljudje jih manj upoštevamo. Spremenila se je meja, do katere smo še pripravljene zamizati na eno oko. Vsi pa vemo, da je zelo lahko pokritizirati, še lažje je soditi dejanja drugih, zato bi bilo prav, da začnemo stvari urejati že v naših domovih, doma za mizo in v dnevnikih sobah, od tam naprej pa na naših delovnih mestih, pisarnah (Košnik Čuk, 2019).

2. Bonton

Beseda bonton izhaja iz francoščine in pomeni dober ton. Kdor pozna bonton, se vede tako, kakor mu bonton narekuje (Küntzel, 2012).

Prvi, ki je zasnoval pravila o lepem vedenju, je bil nemški baron Adolf von Knigge, ki je leta 1788 izdal uspešnico z naslovom »O občevanju med ljudmi«. Plemičeva želja je bila, da bi se ljudje različnih stanov in geografskega izvora čim boljje razumeli, svobodno in brez težav komunicirali ter skupaj kar se da prijetno živeli. Njegovo uspešnico Nemci uvrščajo med osnovna dela o vljudnosti in oliko in zanje beseda »knigge« pomeni bonton. Danes obstajajo stvari, ki si jih v njegovih časih ni bilo mogoče zamisliti. Takrat seveda ni bilo pravil sporazumevanja za elektronsko pošto, mobilne telefone in podobno, ki jih sodobni uporabnik mora upoštevati. Družba je že takrat pripisovala velik pomen uglajenemu dopisovanju in postavljala izredno stroga »pravila spogledovanja in zmenkov«. V starih časih je zbujevala strah vsepovsod navzoča gardedama, a danes obstajajo »spletne policisti«, moderatorji, ki na forumih budno pazijo na upoštevanje osnovnih pravil, na tako imenovano »spletno etiko« (Schneider Flaig, 2010).

Bonton lahko drugače imenujemo tudi lepo vedenje. Za večino ljudi je obnašanje ter vedenje izredno pomembno, saj z lepim vedenjem naredimo dober vtis pri ljudeh. Osnov lepega vedenja se mora naučiti vsakdo in bonton pripomore tudi k oblikovanju samopodobe ter prihrani marsikatero neprijetno situacijo. Bonton so neke vrste dogovorjena pravila, katera starši prenašajo na svoje otroke in katera bodo otroci, ko bodo starši, prenašali na svoje otroke (Gregorčič Žgombič, 2012).

Bonton seveda ni vezan samo na poslovne odnose in uradne stike ter priložnosti. Biti mora del vsakega dne. Poznavanje bontona in kulture vedenja nam pomaga tudi pri prehodu iz okolja v okolje, pri spremenjenih vlogah v družbi, v poslovnem okolju ter ob prehodu iz enega življenjskega obdobja v drugega. V vseh družbenih skupinah, poslovnih okoljih, starostnih obdobjih in državah je poznavanje bontona na vseh ravneh komuniciranja osnova splošne kulture ter razgledanosti. Z njim rešimo marsikatero dilemo, preprečimo veliko neprijetnosti in nesporazumov ter si olajšamo opravljanje določenih nalog (Potočar Papež, 2016).

3. Poslovni bonton

Vsako delovno okolje je posebna skupnost, ki ima svoje navade, pravila, statusne simbole in če se zaposleni želi obdržati in delati v skupini, ki deluje po načelu skupnih poslovnih in družbenih interesov, mora te norme upoštevati. Mnogih pravil se naučimo, ko pridemo v neko novo podjetje, novo delovno okolje, vseeno pa velja večina pravil lepega vedenja v glavnem v vseh delovnih okoljih, z morebitnimi nekaterimi posebnostmi, vendar se teh tako in tako učimo vse življenje (Košnik Čuk, 2019).

Poslovno komuniciranje se po nekaterih lastnostih razlikuje od preostalega komuniciranja, nanaša se na poslovne odnose in ima praktičen pomen. To je sporazumevanje, ki poteka med podjetji, v katerih prek sporočil delujejo pošiljatelji in prejemniki. Torej mora biti pri poslovnem komuniciranju v centru pozornosti prejemnik informacije, pri katerem želimo doseči ugodne poslovne učinke. Pogosto je izid poslovanja odvisen od spretnosti vodenja poslovnega pogovora (Poslovni bonton, 2018).

3.1. Naslavljanje

V diplomatskih, uradnih in poslovnih stikih je pravilno naslavljanje znamenje spoštovanja in poznavanja pravil lepega vedenja.

Če ima oseba, k jo naslavljamo v nagovoru, akademski ali znanstveni naziv, dodamo imenu omenjeni naziv. V tem primeru besedo gospod oz. gospa opustimo. Osebno ime je za vsakega človeka zelo pomembno. Če nihče drug ne opazi napake pri izgovorjavi, jo naslovník zagotovo. Pomembno je tudi, da ljudi najprej predstavimo z imenom, ki mu dodamo priimek (Potočar Papež, 2016).

3.2. Vikanje in tikanje

V poslovnem svetu tikanje ni priporočljivo. Ne tikamo niti mladine, ki prihaja v podjetje na prakso. S tem kažemo svojo kulturo in kulturo podjetja in jih posredno vzgajamo. Temeljna olikana oblika v medsebojnem nagovarjanju je vsekakor »vi«. V službenih razmerjih tikanje mnogi zavračajo, ker menijo, da vpliva na medsebojne odnose. V službenih in poslovnih razmerjih daje zanj pobudo nadrejeni oziroma oseba, ki ima prednost. Vendar pa je bonton v poslovnem svetu bolj naklonjen vikanju. Z vikanjem kažemo odnos do nadrejenega ter sodelavcev in jim s tem avtomatično priznavamo še večjo avtoriteto. Tak profesionalen odnos ni nikoli odveč, kajti če poznamo pravila glede tikanja in vikanja, si lahko prihranimo marsikatero neprijetnost. Z besedami vi in ti izražamo naša medsebojna razmerja, družabne in poslovne vezi in tudi izraze spoštovanja (Poslovni bonton, 2018).

3.3. Rokovanje

Rokovanje je najbolj splošna in razširjena oblika pozdrava, ki veliko pove o posamezniku. V poslovnem svetu je rokovanje edini dovoljeni in običajno prvi fizični stik, ko nam je nekdo predstavljen. Spol in starost nimata nobenega pomena, pomembno je le spoštovanje hierarhije. Način, kako se rokujemo z možnimi strankami, sodelavci, pove veliko o naši samozavesti, profesionalnosti in uglajenosti. Pri rokovanju je pomembno, da človek dobi povratno informacijo, zato se ne rokujemo po principu mrtve ribe, ne pomolimo mokre ali vlažne dlani ali ne vrnemo stiska. Prvi vtis je povezan tudi z rokovanjem in močno deluje na človeka, kajti z njim izrazimo naklonjenost in spoštovanje (Poslovni bonton, 2018).

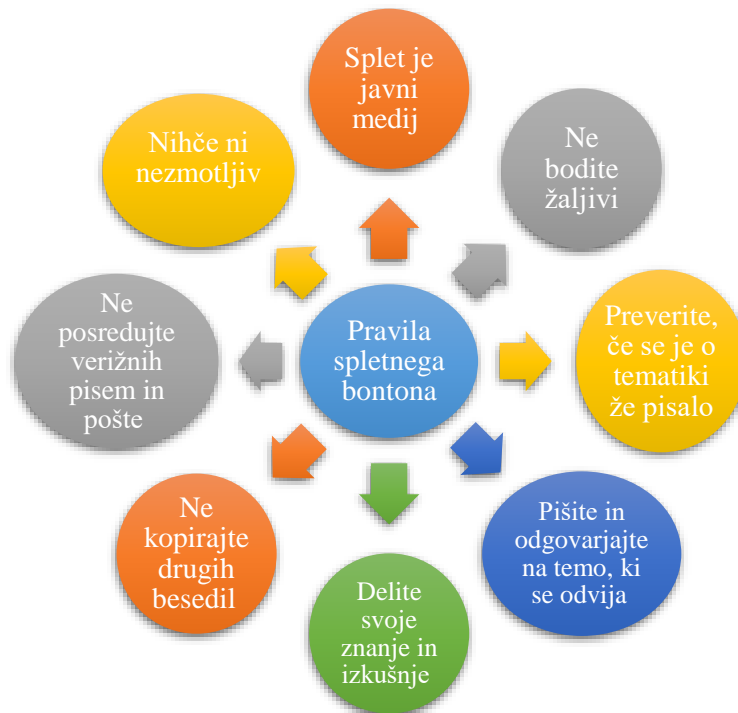
4. Bonton na spletu

Spletni bonton ali netetika so pravila obnašanja na spletu. Glede na količino informacij in komentarjev, ki dnevno zaokrožijo na družbenih omrežjih, lahko kaj hitro ugotovimo, da še vedno veliko ljudi omenjenih pravil ne pozna ali pa jih ne upošteva.

4.1. Pravila spletnega bontona

Slika 1

Pravila spletnega bontona (Vir. Spletnik.si, lastni prikaz).



Slika 1 prikazuje pravila spletnega bontona, ki jih je potrebno upoštevati pri uporabi interneta in pri sodelovanju v različnih forumih in ob objavi informacij.

4.2. Pravila elektronske pošte

Eno najbolj pogostih opravil je zagotovo pisanje elektronskih sporočil. Kako čim bolj pravilno napisati elektronsko sporočilo, je odvisno od tega, komu je sporočilo namenjeno. Prednost online komuniciranja je, da se nanj lahko pripravite, pred pošiljanjem pa tekst ponovno preverite in po potrebi spremenite. Komunikacija je bistveno lažja kot v živo, kjer vas lahko v trenutku nekaj preseneti in ne veste, kako odreagirati.

Pravila pošiljanja elektronskih sporočil v različnih situacijah (Spletnik.si, 2021):

- Smeški – pri dopisih, uradnih elektronskih sporočilih ali prošnjah za delo ne uporabljajmo smeškov in emojijev. Vse te znake uporabljamo le, ko osebo dobro poznamo ali je naš bližnji prijatelj.
- Črke velikanke – velikih tiskanih črk ne uporabljamo, razen v primeru, ko želimo kakšno besedo resnično poudariti. Če želimo kaj poudariti, pisavo raje odebelimo, podčrtajmo ali obarvajmo.
- Ostanite pozitivni – sporočilo, ki ga pošljemo preko elektronske pošte, naj bo profesionalno in naj ne vsebuje sarkazma ali humorja.
- Podpisujte se – podpis naj zato vsebuje le naše ime in priimek, kontaktno številko, elektronsko pošto in delovno mesto, ki ga zasedamo.

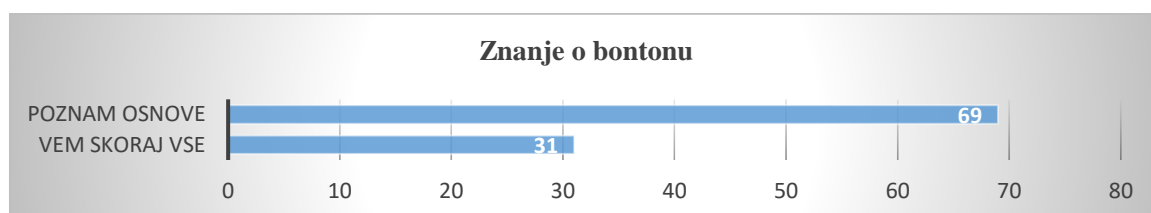
- Naj bo kratko in jedrnat – ker dandanes informacije bolj skeniramo kot beremo, je bolje, če so naša sporočila kratka in hitro preidejo k bistvu, a vseeno pazimo na strukturiranost sporočila.
- Ne piši tako, kot govoriš – pri pisanju elektronskega sporočila moramo paziti na slovnična pravila.

5. Uporaba bontona med mladimi

V spletni anketi so sodelovali dijaki in dijakinje 1. in 2. letnika (229 dijakov oz. dijakinj) programa zdravstvena nega. Podatki so bili zbrani v spletnem okolju 1KA.

Graf 1

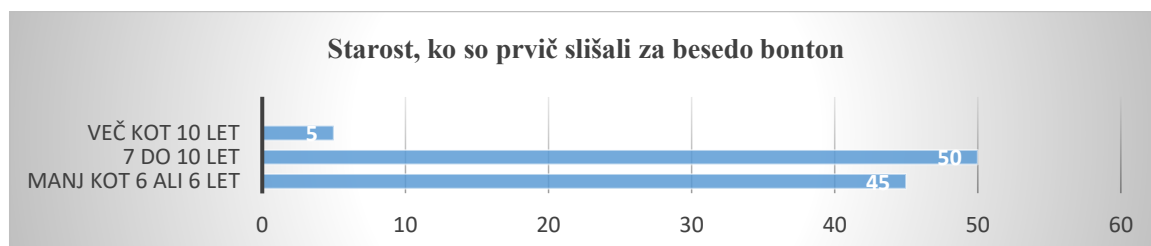
Koliko znanja imate o bontonu?



Iz grafa 1 je razvidno, da 69 % vprašanih dijakov pozna osnove bontona, 31 % dijakov pa meni, da o bontonu vedo skoraj vse.

Graf 2

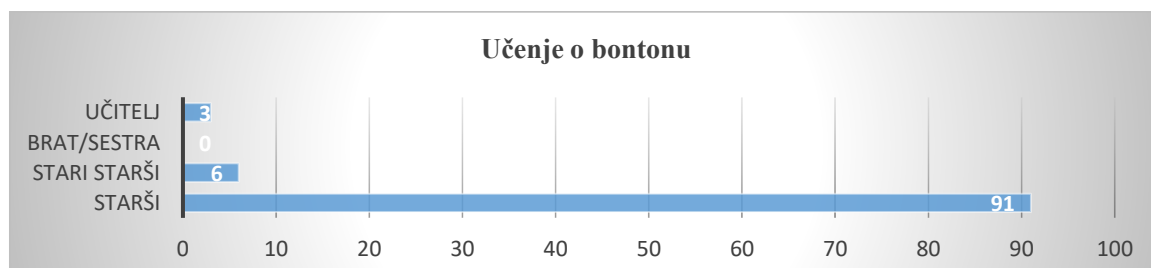
Koliko ste bili stari, ko ste prvič slišali za besedo »bonton«?



Iz grafa 2 je razvidno, da je bila večina dijakov stara od 7 do 10 let ali pa manj kot 6 let, ko so prvič slišali za besedo bonton.

Graf 3

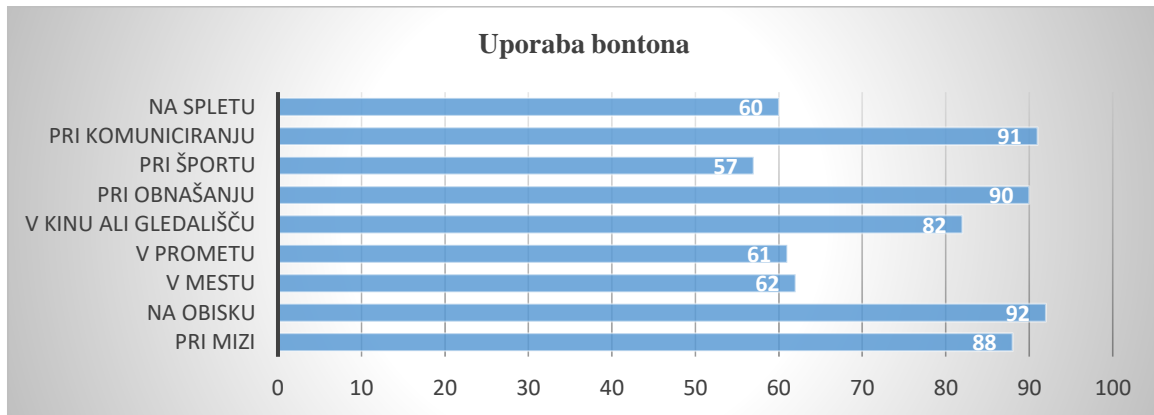
Kdo vas je prvi začel učiti o bontonu?



Iz grafa 3 je razvidno, da so bili pri veliki večini dijakov starši tisti, ki so jih prvi začeli seznanjati s pravili bontona.

Graf 4

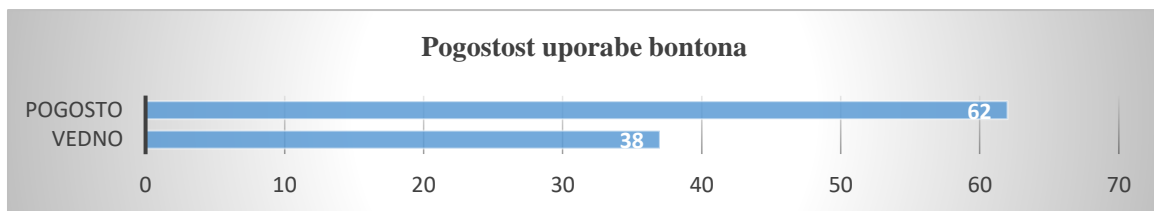
Kje vse uporabljate bonton?



Iz grafa 4 je razvidno, da dijaki največkrat bonton uporabljajo pri komuniciranju, pri obnašanju, na obisku, v kinu in gledališču ter pri mizi.

Graf 5

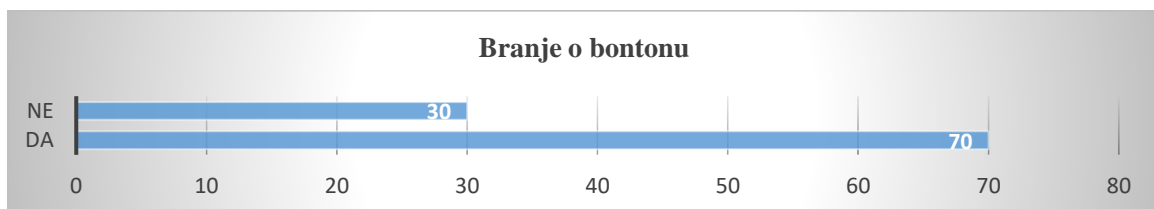
Kako pogosto uporabljate bonton?



Iz grafa 5 je razvidno, da večina dijakov bonton uporablja pogosto, ne pa vedno.

Graf 6

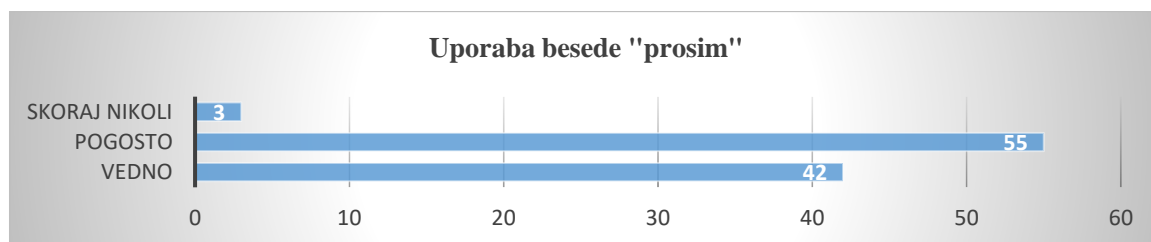
Ste kdaj prebrali kaj o bontonu?



Iz grafa 6 je razvidno, da je večina dijakov prebrala nekaj o bontonu.

Graf 7

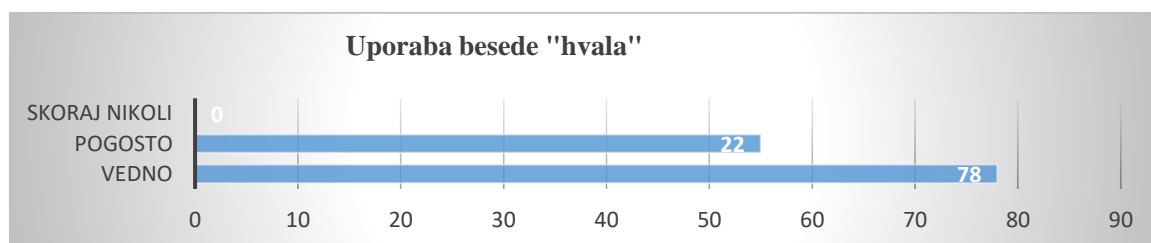
Kolikokrat, ko od nekoga nekaj želite, rečete poleg vsega še »prosim«?



Iz grafa 7 je razvidno, da dijaki v večini besedo »prosim« uporabijo pogosto in ne vedno.

Graf 8

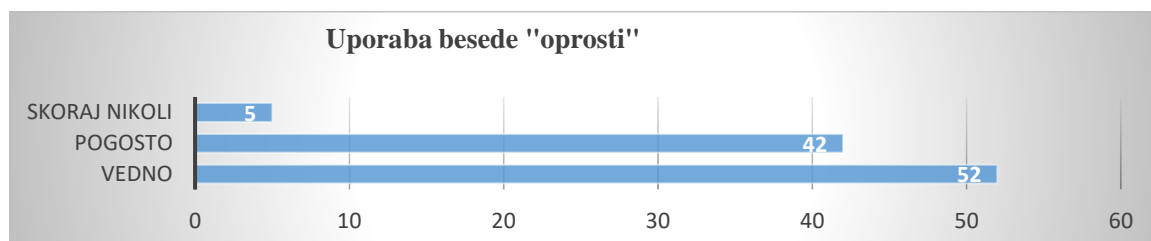
Kako pogosto uporabljate besedo »hvala«?



Iz grafa 8 je razvidno, da večina dijakov besedo »hvala« uporablja vedno.

Graf 9

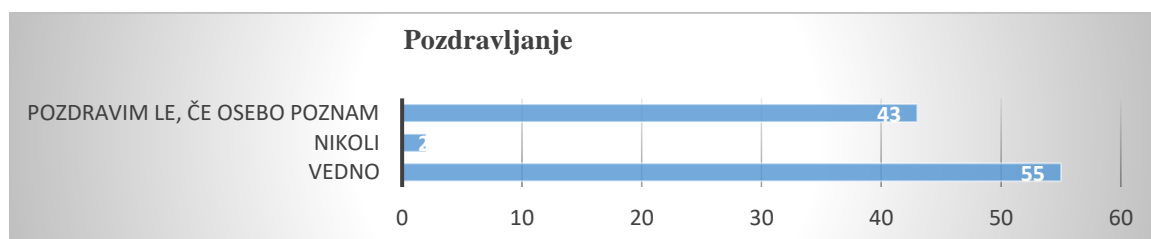
Kolikokrat rečete komu »oprosti«, ko spoznate, da niste ravnali pravilno?



Iz grafa 9 je razvidno, da se večina dijakov opraviči, veliko dijakov pa besedo »oprosti« uporablja pogosto.

Graf 10

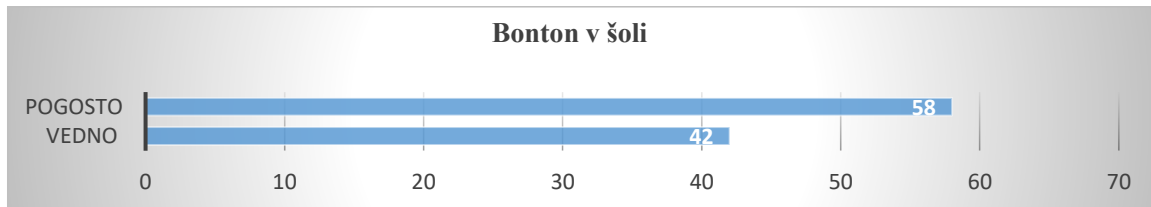
Kako pogosto pozdravljate?



Iz grafa 10 je razvidno, da večina dijakov pozdravlja, veliko dijakov pa je takšnih, ki pozdravijo le, če osebo poznajo.

Graf 11

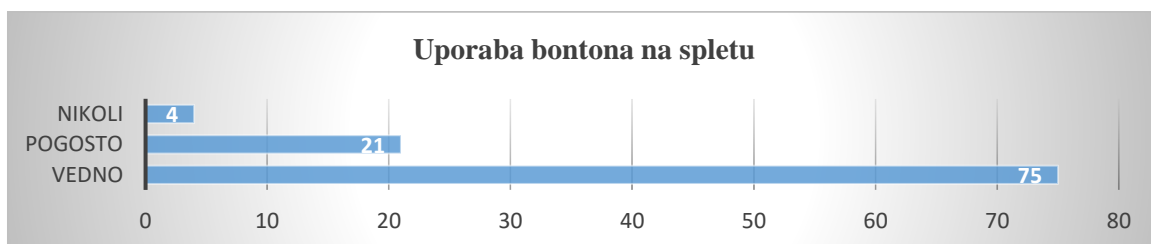
Se držite bontona v šoli, da ste tiho med poukom in delate domačo nalogo?



Iz grafa 11 je razvidno, da se 42 % dijakov bontona (tišina med poukom, opravljanje domačih nalog) drži ves čas pouka, 58 % dijakov pa je takšnih, ki menijo, da se ga držijo pogosto.

Graf 12

Se držite bontona na internetu, da ne objavljate slik drugih oseb, ki si tega ne želijo?



Iz grafa 12 je razvidno, da velika večina dijakov upošteva bonton na spletu in ne objavljajo slik drugih oseb, ki si tega ne želijo.

6. Zaključek

Z anketo je bilo ugotovljeno, da mladostniki uporabljajo bonton. Mladostniki so se največ naučili o bontonu od svojih staršev. Najpogosteje uporabljajo bonton na obisku, pri obnašanju, pri komuniciranju, v kinu ali gledališču in pri mizi. Mladostnik največ odnese od svojih staršev, zato je vzgoja najpomembnejša v otrokovem življenju. Uporaba bontona je v veliki meri odvisna tudi od okolja, iz katerega prihajajo, ter od družbe, katero si izberejo tekom odraščanja.

Prav zato je pomembno, da mladim (otrokom in mladostnikom) pokažemo pravo pot. Potrudimo se z zgledom in vzgojo ter z izobraževanjem vzbudimo v njih občutek ter zanimanje za obnašanje, ki je v skladu z družbenimi normami in okoljem. Dejstvo je, da se tisti, ki so jih starši, vzgojitelji in učitelji naučili pravil lepega vedenja, bolje znajdejo v družbi in nasploh v življenju kot drugi. Bolj so priljubljeni, drugi jih hitreje sprejmejo, v odrasli dobi pa naraščajo njihove poklicne priložnosti.

7. Literatura

Bonton na spletu (2021). Pridobljeno s <https://spletnik.si/blog/bonton-na-spletu/>

Gregorčič Žgombič, N. (2012). *Super punca: mali bonton*. Grlica

Košnik Čuk, B. (2019). *Bonton*. Pridobljeno s file:///g:/2022_2023/strokovna_gradiva/bonton-gradivo-bb-splo%c5%a0no-2019-nebra.pdf

Küntzel, K. (2012). *Bonton za fante in punce: nezateženi nasveti za prijetno življenje s starši in prijatelji, znanci in neznanci*. Mladinska knjiga.

Potočar Papež, I. (2016). *Bonton (bonbon) za vsak dan: vedenje za osebno in poslovno odličnost*. Peresa.

Poslovni bonton (2018). Pridobljeno s file:///G:/2022_23/strokovna_gradiva/gradivo%20poslovni%20bonton.pdf

Schneider Flaig, S. (2010). *Veliki novi bonton: primerno vedenje za vsako priložnost*. Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Pernat je diplomirana pedagoginja in je zaposlena na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor kot šolska svetovalna delavka. V letošnjem šolskem letu poučuje predmet Osnove bontona in komunikacije v prvem in drugem letniku programa zdravstvena nega.

Vpliv komunikacije in odnosa na zadovoljstvo posameznika

The Influence of Communication and Attitude on Individual Satisfaction

Margareta Megi Vidmar

*Osnovna šola Mirna
megi.sotlar@gmail.com*

Povzetek

Ljudje s svojim načinom komunikacije in odnosom močno vplivajo na zadovoljstvo posameznika. Pogosto lahko to opazimo na nivoju šole, kjer učitelj kot avtoriteta s svojim mnenjem, bodisi pozitivnim ali pa negativnim, močno vpliva na učence. Kako neverjetno je, da pozitivni ali pa negativni pristop in besede, izražene s strani drugih oseb, vplivajo na posameznika in na njegov pogled na situacijo, v kateri se znajde. Z učenci predmetne stopnje smo na podlagi primerov razmišljali o medosebnih odnosih in vplivih na posameznika. Dejstvo je, da postajajo odnosi med ljudmi dandanes čedalje bolj zapleteni. Ugotovili smo, da sta pozitivno naravnana komunikacija in pristop avtoritete izjemno pomembna, saj močno zaznamujeta mlajše generacije, ki se spretnosti socialnih veščin še učijo.

Ključne besede: misli, odnosi, optimizem, pesimizem, zadovoljstvo.

Abstract

People have a strong influence on individual satisfaction through their way of communication and attitude. Often this can be seen at the school level, where the teacher as an authority with his opinion, whether positive or negative, has a profound impact on pupils. How amazing it is that either a positive or negative approach and words expressed by other persons affect the individual and his or her view of the situation in which he finds himself. Using examples, we worked with pupils in the lower secondary level to reflect on interpersonal relationships and the influences on the individual. It is a fact that human relationships are becoming more and more complex nowadays. We have found that positively oriented communication and an authority approach are extremely important, as they have a strong influence on younger generations, who are still learning social skills.

Keywords: optimism, pessimism, relationships, satisfaction, thoughts.

1. Uvod

O socialnih veščinah je danes veliko govora. Zavedamo se, da so izjemno pomembne, se pa pogosto zgodi, da so v veliki meri rezultat učenja v zgodnjem otroštvu, kasneje pa jih izvajamo bolj ali manj avtomatično. Ali so naučene in priučene dobro ali slabše pa je vprašanje. Raziskave so pokazale, da se spretnosti v medosebnih odnosih lahko naučimo tudi odrasli. Če je le dovolj volje.

Delavnice treninga socialnih veščin smo izvajali z učenci predmetne stopnje večinske osnovne šole. Preko različnih nalog smo opazovali različne vidike mišljenja, izražanja in doumevanja posameznikov, kako močne vodje ali skupina vpliva na posameznika, kljub temu

da je posameznik lahko še tako prepričan vase. Predvidevanje se je preko delavnic o odnosih in zadovoljstvu lahko le še potrdilo.

Ključno pri zadovoljnih odnosih in pri zadovoljstvu posameznikov je biti zmeren pri izbiranju besed in pa tudi in predvsem biti dober poslušalec. Verjetno preredko ugotovimo, kakšno težo imajo besede, ki so izrečene brez premisleka, še posebno če so negativno naravnane.

2. Socialne veščine so povezane z vsemi vidiki vedenja v šoli

Trenutno živimo v svetu, kjer vlada individualizem, kjer se posamezniki ne zanimajo za druge. Vsak ima svobodno mišljenje, ki ga pogosto tudi glasno izraža. Cena za to pa je visoka, saj se plačuje preko osebnih stisk in nezadovoljstva, ki se kaže na različne načine. Individualizem opazimo v odnosih in nesposobnosti upoštevanja potreb drugega. Pogosto pa primanjkuje aktivnega poslušanja.

Vsak odnos je temeljni znak človekove družbene narave. Velik del osebnega zadovoljstva prinašajo odnosi, v katerih smo in v katere vstopamo na novo. Potrebno se je naučiti, kako ohranjamo in gradimo svojo samopodobo ter hkrati upoštevamo drugega, s katerim smo v odnosu. Čeprav se za nekatere zdi to preprosta naloga, se moramo zavedati, da še posebej v obdobju odraščanja to predstavlja ključno vprašanje za mladostnike. Odnos je več kot trajnejša interakcija med ljudmi, zato je pomembno, da ljudje, ki sodelujejo v interakciji, imajo občutek in zavest, da so v odnosu (Ule, 2005).

Da bo odnos vzdržal, je bistvena vzpostavitev zaupanja. To dosežemo z naklonjenostjo, medsebojno pomočjo in spoštovanjem. Na razvoj odnosa deluje pozitivno tudi sprememba stališča enega izmed partnerjev od prvotno negativnega k pozitivnemu, in to pod vplivom drugega partnerja.

Kolikor pogosteje se srečujeta dva človeka, toliko bolj se komunikacije lotevata povsem osebnih tem in se s tem hkrati zavezujeta k razumevanju, empatičnem obnašanju, bolj se odnos gradi. Pri odnosih pa je pomembno tudi pripravljenost, samo razkrivanje in se biti pripravljen odpreti drugemu (Rozman, 2006).

Številni učenci, ki ne dosegajo dobrega učnega uspeha, se v šoli ne počutijo sprejete, posledično kršijo šolska pravila, šole nimajo radi. Če jih poskusimo naučiti sporazumeti se z drugimi, bo to omililo njihove vedenjske posebnosti in zmanjšalo socialno osamljenost (McGrath, 1996). Veliko vlogo pri tem pa imajo zagotovo učitelji.

3. Cilji o zadovoljstvu v odnosih in komunikaciji med otroki in tretjo osebo

Pri raziskavi komunikacije med ljudmi, je osredotočanje na naslednje cilje. Cilji o odnosih in zadovoljstvu med učenci, ki smo jo izvedli v osnovni šoli so naslednji:

- Cilji, povezani z odnosi: sprejemanje drugačnosti, razvijanje komunikacije, učenje tolerantnosti, sprejemanje različnih mnenj, sodelovanje, upoštevanje prijateljev in njihovih mnenj, opazovanje.
- Cilji, povezani s krepitvijo sebe: samoevalvacija, soočanje s seboj.
- Cilji, povezani s spoznavanjem konkretnih veščin: pogovori o različnih temah.

4. Metode dela

V raziskavi so uporabljene naslednje metode:

- razlaga,
- demonstracija (prikaz, predstavitev),
- pogovor (dialoška metoda).

Metodo demonstriranja vedno spremlja metoda razlage. Uporabljamo jo za posredovanje novih vsebin. Komunikacija je pri razlagi enosmerna, omogoča pregledno obravnavo učne vsebine, če predolgo traja, lahko učence vodi v pasivnost.

Razlago uporabimo, kadar z učenci obravnavamo novo učno vsebino, kadar učenci nimajo izkušenj in ko je učna vsebina abstraktna in je ni mogoče predstaviti drugače. Pri vodenju razlage je pomembno sledenje učiteljevim miselnim operacijam, pozornost in spodbujanje aktivnosti. Razlaga mora biti jasna, razumljiva, pravilna (slovenski knjižni jezik) in kratka (povemo samo najpomembnejše).

Demonstracija je lahko:

- neposredna (gibanje pokaže učitelj) ali
- posredna (gibanje prikaže učenec ali pa ga prikažemo prek medijev: slik, filma, skic, računalniške aplikacije...).

V teoriji pouka pomeni prikazovanje tistega, kar je mogoče perceptivno doživeti. Z njeno pomočjo se dojemajo elementi objektivne stvarnosti, to je dejstva. Učitelj prikazuje, učenci opazujejo. Demonstracija mora biti nazorna. Poudarimo pomembne stvari. Čim več učenčevih čutil sodeluje, uspešnejša je demonstracija.

Pri pogovoru učitelj izmenjuje z učenci informacije o vsebini, spodbuja k razmišljanju in usmerja k iskanju rešitev. Učenci morajo imeti predhodne izkušnje in znanja. V delavnici o odnosih smo uporabili vse zgoraj opisane metode.

Ob začetku vsake delavnice je bil potek delavnice razložen, v primeru vprašanj s strani učencev, so bila ta pojasnjena. Ko so o tematiki učenci že imeli jasno sliko, pa so lahko razmišljali in podajali mnenja glede svojih izkušenj in mišljenja.

5. Komunikacija vpliva na posameznika

Medosebno komunikacijo opredelimo kot kakršnokoli verbalno ali neverbalno vedenje, ki ga zazna druga oseba. Učinkovita pa je tista, pri kateri prejemnik tolmači sporočilo tako, kot je pošiljatelj nameraval (Lamovec, 1993).

5.1 Primer zgodbe

Nekoč so žabe organizirale tekmovanje, katerega cilj je bilo splezati na vrh visokega stolpa. Na začetku so se vse žabe navdušeno zagnale proti cilju, saj je bila nagrada zelo posebna. A že takoj po začetku tekmovanja so se gledalci začeli norčevati iz njih in so kričali:

»Nikoli ne boste prišle do cilja, nemogoče je.«

»Zakaj sploh poizkušate?«

»Nore ste. Nikoli še ni nobeni žabi uspelo splezati tako visoko.«

Tako so se smejali in norčevali, da so tekmovalke postopoma odstopale iz tekmovanja, prepričane, da je resnično nemogoče priti na vrh.

A ena žabica se je vzpenjala in vzpenjala. Tako si je prizadevala, da je na koncu prišla do cilja in osvojila nagrado. Gledalci so okameneli in niso mogli verjeti. Novinarji so naredili intervju z njo in jo vprašali, kako je mogoče, da je dosegla nekaj, kar se je zdelo nedosegljivo.

Žabica je govorila samo: »Kva? Kva? Kva?« Takrat so ugotovili, da je gluha in da je med tekmovanjem mislila, da jo občinstvo spodbuja.

5.1.1 Ob zgodbi z učenci razmišljamo o naslednjih temah

»Kaj mislite, da bi se zgodilo, če žaba ne bi bila gluha?«

Pozorni bodimo na to, da je žabica v zgodbi verjela v svoje možnosti in se zelo trudila, da bi dosegla svoj cilj. Če ne bi bila gluha, bi verjetno odnehala, tako kot so to storile njene sotekmovalke, saj bi zaradi pritiska gledalcev začela verjeti, da je vrh nemogoče doseči.

»Ali tudi vi kdaj slepo verjamete, kar vam drugi govorijo o vaših sposobnostih?«

»Ali tudi sami sebi slepo verjamete, ko si govorite, da česa ne zmorete ali ne znate?«

5.1.2 Optimistične/pesimistične misli oz. besede

Kadar verjamemo v svoje sposobnosti, se trudimo. To je trik, ki nam omogoča priti do cilja ali se mu kar najbolj približati. Če se pri tem spodbujamo in si ponavljamo besede, kot »Dajmo, saj zmoremo!« se naša vztrajnost poveča in imamo več možnosti za doseg cilja.

Besede, dobre ali slabe, lahko tistemu, ki jih posluša, naredijo veliko dobrega ali veliko slabega. Zelo pomembno je, da drugim namenjamo pozitivne in spodbudne besede, a jih moramo tudi sebi. Hkrati pa je pomembno biti »gluh«, kadar slišimo, da ne moremo uresničiti svojih sanj.

Učenci so razmislili in na list papirja zapisali kako optimistične/ pesimistične misli vplivajo na njih.

Slika 1

Optimistične in pesimistične misli



Slika 1 prikazuje pesimistične in optimistične misli otrok.

Učenci so zapisali, da jim pesimistične misli otežujejo pot do cilja, prinašajo negativno energijo, zaradi njih se počutijo slabše, nemirno, osamljeno in jezno. Zaradi slabih misli ne zaupajo v svoje sposobnosti, tudi v tiste ne, ki so jih že dosegli. Zapisano je tudi, da učenci poskušajo negativne misli preslišati, a jim ne uspe vedno. Kljub temu pa se vseeno skušajo potruditi.

Iz zapisov na Sliki 1 ugotovimo, da optimistične misli učencem olajšajo pot do cilja in še bolj zaupajo v svoje sposobnosti. Zaradi njih se počutijo boljše, saj dajo dodatno spodbudo. Dobre misli spravljajo v boljšo voljo. Ob tem se učenci počutijo veselo, srečno, zadovoljno in sposobno. So polni energije in čutijo, da zmorejo in se še bolj potrudijo.

V današnjem času se pogosto zgodi, da težko ustavimo tok negativnih misli, ki si jih sporočamo sami ali ki nam jih sporočajo drugi. Včasih je zato tudi težko najti optimistične misli s katerimi bi nadomestili pesimistične misli.

Prav slednje smo vadili v naslednji vaji.

Spomnili smo se naše gluhe žabe, zmagovalke tekmovanja. Iz zgodbe lahko izluščimo, kaj so žabam sporočali gledalci. Kakšne misli so to?

Mnenja otrok:

- »Nikoli ne boste prišle do cilja, nemogoče je.«
- »Zakaj sploh poizkušate?«
- »Ne bo vam uspelo, škoda da poizkušate!«
- »Vrh je predaleč! Ne bo vam uspelo.«
- Smeh in gledanje izpod čela, mrmranje... »Buuu..«
- »Izgublajte čas!«
- »Pojdite dol, škoda časa... cilj je predaleč za vas, ker ne zmorete.«

Nanizali smo tudi nekaj spodbudnih povedi kako lahko pozitivno naravnani gledalci spodbujajo žabe.

Mnenja otrok:

- »Dajmo, mogoče je priti do cilja.«
- »Tudi če se vrh stolpa zdi daleč, ga poizkušajte doseči.«
- »Bravo, le pogumno naprej.«
- »Gremo, gremo, samo naprej!«
- »Lahko je, zmoreš!«
- »Verjamem, da zmoreš!«
- »Ne glej gor pa ti bo šlo lažje.«
- »Bravo, le pogumno naprej.«
- »Zmorete!«
- » Lahko dosežete vrh, dovolj močne ste, da pridete do cilja!«
- »Pogumne ste!«

5.1.3 Pozitivne/negativne misli pred ocenjevanji znanja

Temo smo nato preusmerili na njihove misli pred ocenjevanjem znanja. Ali razmišljajo bolj o pozitivnih ali negativnih stvareh?

Pogovorimo se o tem, kako bi lahko svoje pesimistične misli nadomestili z optimističnimi (s kakšnimi konkretno).

Pesimistične misli so učenci nadomestili z optimističnimi in jih zapisali z rdečo in zeleno barvo znotraj zgornjih okvirčkov.

Slika 2

Optimistične in pesimistične misli pred testom



Pogosto so se med pesimistične misli na Sliki 2 prikradli zapisi o snovi, ki naj bi bila pretežka za razumevanje. Na lističih je bilo zapisano, da je snovi preveč, in se je ne bo mogoče naučiti. Razberemo tudi, da ni bilo dovolj časa, da si se uspeli naučiti za preizkus. Verjetno ravno nepoznavanje in neznanje snovi vpliva na pesimistične misli učencev. Zgodi se tudi, da je pri preverjanju znanja slabši rezultat od pričakovanega in je strah pred testom še večji.

Iz optimističnega razmišljanja otrok pa preberemo, da tudi če je snov težka in časa za učenje še dovolj, smo lahko uspešni, še posebej, če se dobro organiziramo. Drugi zapis pravi, da smo na preverjanju videli česa še ne znamo dobro, zato sedaj vemo, kaj se bo potrebno še naučiti. Ugotovimo tudi, da če je snov težka in si vzamemo čas za poglobljeno učenje in razumevanje, bo šlo mnogo lažje. Za zaključek smo sklenili, da če se za test pripraviš in razumeš snov, bo rezultat zagotovo dobra ocena.

Učiteljeva pojmovanja vplivajo posredno tudi na pojmovanje in ravnanje, saj se ti prilagajajo zahtevam učitelja (Rupnik Vec, 2006). Učitelj lahko vpliva tudi na učence optimistično pred pisnim ocenjevanjem znanja z optimističnimi besedami in mislimi, kot na primer:

- »Jaz verjamem v vas!«
- »Snov ni težka.«
- »V šoli ste pokazali veliko znanja.«

Skupaj z učenci smo izbrali situacijo, ki je aktualna pri njih.

Razdelili so se tako, da nekdo navaja negativne, pesimistične, nespodbudne misli (skrbi, strahove, dvome vase...), drugi pa za vsako pesimistično misel navede eno optimistično misel, torej tako kot smo to tudi predstavili v zgornjem primeru.

Eden izmed učencev je opisal svojo situacijo pred športnim tekmovanjem.

Učenec je pripovedoval, da se pred nogometno tekmo počuti slabo in misli, da ni dovolj hiter za nasprotnike, da nima dobrega občutka za zmago. Pogosto ima (napačen) občutek, da so nasprotniki boljši od njegove ekipe. Da je verjetno premalo treniral in da bi moral več.

Delavnico, ki smo jo izvedli pa mu je dala velik razmislek. Sedaj po premisleku si zares želi in si je obljubil, da bo bil naslednjič usmerjen bolj pozitivno. V sebi bo skušal najti prednosti in vrline, da premaga negativne misli. Ob koncu tekme nato ugotovi, da je vseeno dobro pripravljen, da je njegov trud poplačan. Fant tudi navaja, da premalo verjame vase.

K optimistični usmerjenosti v zgornji opisani situaciji veliko pripomorejo trenerji z spodbudnimi besedami in vzkliki.

Ugotavljamo, da si po navadi učenci največ škode s pesimističnimi mislimi naredijo ravno sami.

6. Zaključek

Odnosi v družbi sem začnejo že pri vzgoji otroka. Bolj kot se bosta starša medsebojno razumela ter dopolnjevala, tem bolj bodo otroci srečni in zadovoljni, saj bodo čutili, da so ljubljeni. Prav tako bodo otroci vzeli svoje starše za zgled, kar bo vodilo v njihovo nadaljnje življenje. Tistim, katerim te vrednote niso blizu, pa prenašajo negativne izkušnje v zunanji svet, zato se jim le-ta zdi hladen, poln nezaupanja in ogroženosti.

Kot vsakemu posamezniku je tudi otroku potrebna komunikacija, tako verbalna, kakor tudi neverbalna, da otrok občuti, da je poslušan in razumljen. S pravilnim načinom komuniciranja lahko pride do drastičnih sprememb v odnosu. Pomembno je, da znamo svoja mnenja utemeljiti, da smo enakovredni sogovorniki in ne kritiziramo vse povprek, saj »težke«, negativne besede zelo močno vplivajo na posameznika. Še posebej na otroke, ki se še razvijajo in raziskujejo svet.

Odnos ni vedno popoln, saj prihaja tudi do konfliktov in izražanja lastnih mnenj, kar je povsem normalno. Na tak način posamezniki izražajo svoja stališča. Uspešno reševanje konfliktov vodi do boljših odnosov in medsebojnega razumevanja.

Ljudje se govornega izražanja, vodenja dvogovora ali pa skupinske razprave ne morejo naučiti le iz knjig in opazovanja drugih. Obvladanje teh spretnosti je izrednega pomena, zlasti za učitelje, ki bi morali poleg prepričljive razlage, vodenja diskusije, zmožnosti poslušanja in usklajevanja sporočanja spodbuditi in čim bolj prenesti na učence (Marentič Požarnik, 2000).

Tudi kot vodja/ trener ali pa kot učitelj lahko s pomembnimi dejanji ali pa spodbudnimi besedami otroke oziroma učence dvignemo iz njihovih mračnih in negativnih misli.

7. Viri in literatura

Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Produktivnost.

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

McGraft, H., Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanje v razredu*. Ljubljana: Državna založba.

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

Rupnik Vec, t., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kratka predstavitev avtorice

Margareta Megi Vidmar je profesorica glasbe. Dokončala je tudi študijski program za izpopolnjevanje specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami. Na svoji strokovni poti poučuje glasbo in pevske zборе na večinski šoli in šoli s prilagojenim programom. Na osnovni šoli poučuje 12 let.

Moč neverbalne komunikacije učitelja

The Power of a Teacher's Non-Verbal Communication

Tamara Murko

*III. gimnazija Maribor
tamara.murko1@tretja.si*

Povzetek

Jasno je, da je komunikacija pomemben del našega življenja. A zdi se, da se prav o neverbalni komunikaciji, ki je večji del komunikacije, premalo govori. Ni pomembno le, kaj povedati, ampak je veliko bolj pomembno, kako to povedati in pokazati preko neverbalne komunikacije. Včasih je v družbi veljalo prepričanje, da je učitelj tisti, ki otroke nauči brati, pisati in računati. Današnji čas pa s svojimi izzivi od učitelja zahteva drugačne vrline, znanja in sposobnosti. Tudi učitelj se z učenci pogovarja neverbalno. In prav izražanju tega dela komunikacije učitelja je treba dati vedno večji pomen, saj postaja iz dneva v dan pomembnejša sestavina njegove profesionalnosti. V prispevku je z nekaterimi primeri opisana neverbalna komunikacija učitelja, predvsem pa njena moč, saj se šele z njo učitelj popolnoma ujame z učenci na pedagoškem področju. Učenci so namreč tisti, ki zelo dobro zaznavajo in so za neverbalna sporočila svojih učiteljev precej občutljivi.

Ključne besede: drugačna znanja in sposobnosti, komunikacija, neverbalna komunikacija, profesionalnost učitelja, učenci.

Abstract

It is obvious that communication is an important part of our lives. However, it seems that non-verbal communication, which is a major part of communication, is not discussed enough. Not only is it important what to say but especially how to say something, and how to use non-verbal communication to convey our message. People used to share a belief that a teacher is the one who teaches children to read, write and count. Nowadays, it is required for teachers to have different virtues, knowledge and abilities due to challenges they face. Teachers also communicate with students non-verbally. Therefore, teachers' non-verbal communication should be given more concern, as it is becoming a more important component of their professionalism day by day. The article describes teacher's non-verbal communication with examples, and above all the power of non-verbal communication, because it enables the teacher to fully connect with the students in classroom. Students are very perceptive and are quite sensitive to the non-verbal messages of their teachers.

Keywords: communication, different knowledge and skills, non-verbal communication, professionalism, students, teacher.

1. Uvod

Vse kar se med nami dogaja, se dogaja zaradi komunikacije. In če je ta dobra, so dobri tudi naši odnosi (DMSZT, 2005). Zdi se mi, da premalo govorimo o neverbalni komunikaciji, ki pa je še kako pomemben del komunikacije. Kakšen pomen ima neverbalna komunikacija in v kolikšni meri nas zaznamuje, se je še posebej pokazalo v času epidemije Covid-19, ko smo si obraz zakrivali z masko in ko je velik del naše komunikacije potekal preko interneta. Več raziskav osvetljuje, da je takšna komunikacija okrnjena. Zato pa nebesedna komunikacija omogoča vzpostavljanje pristnega odnosa, ki je pomemben element tudi pri pedagoškem delu. Ljudje se ne rodimo z dobrimi komunikacijskimi veščinami, temveč se jih naučimo. Pomemben dejavnik pri tem pa so tudi naše že osvojene oziroma pridobljene komunikacijske veščine.

Učitelj vsekakor ne postaneš čez noč, ampak se oblikuješ več let. Verjamem, da sem se rodila, da postanem učiteljica, saj sem se učiteljico rada igrala že od malih nog. V osnovni šoli in gimnaziji pa sem se praktično zaljubila v ta poklic. K pridobivanju komunikacijskih spretnosti mi je v času študentskih let pomagalo tudi delo radijskega moderatorja, kjer je bila pomembna medsebojna komunikacija z množico poslušalcev. Večkrat sem bila tudi v vlogi voditeljice raznih kulturnih prireditev, koncertov, proslav in drugih družabnih dogodkov. Tudi pri tem sem pridobivala predvsem komunikacijska znanja in spretnosti, ki so pomembna pri komunikaciji ljudi v skupinah.

Za uspešno delo v šoli je pomembno, da učitelj kakovostno komunicira z učenci, da se učitelj in učenci čutijo sprejete in spoštovane, da so drug drugemu dostopni, si zaupajo in med seboj sodelujejo. Učitelj mora biti sam bogata osebnost, dober strokovnjak na področju, ki ga poučuje in spreten metodik (Makovec, 2018).

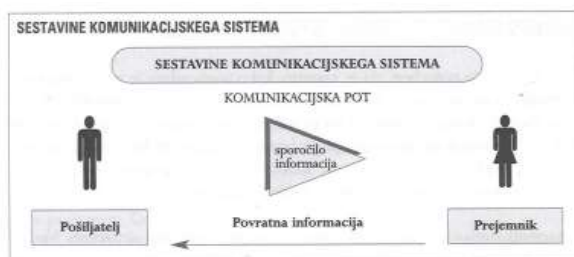
2. Neverbalna komunikacija

Če opredelimo komuniciranje kot prenašanje sporočil med pošiljateljem in prejemnikom po komunikacijski poti (slika 1), pomeni, da komunikacijski proces sestavljajo štirje elementi:

- pošiljatelj (oseba, ki sporočilo pošlje in je pobudnik komunikacijskega procesa),
- prejemnik (oseba, ki sporočilo sprejme),
- sporočilo (informacije, ki jih želimo prenesti prejemniku),
- komunikacijska pot (način, kako sporočilo potuje od pošiljatelja do prejemnika).

Slika 1

Sestavine komunikacijskega sistema



Wetherbe J. C., (2005). *Veščine sporazumevanja*.

Komuniciranje je sestavljeno iz verbalne (besedne) in neverbalne (nebesedne) komunikacije. Neverbalna komunikacija je tudi definirana kot prenos in izmenjava sporočil brez uporabe besed. Največkrat so navedeni podatki, ki navajajo, da se pomen pri komuniciranju prenaša na naslednji način, ki je prikazan na sliki 2:

- 7 % z uporabljenimi besedami,
- 38 % z glasom oz. intonacijo govora,
- 55 % z izrazom obraza, očmi, položajem telesa ter drugimi znaki neverbalnega komuniciranja.

Slika 2

Delež sestavin v komuniciranju



Wetherbe J. C., (2005). *Veščine sporazumevanja*.

Funkcije nebesedne komunikacije so:

- definira komunikacijo z zagotavljanjem ustreznega ozadja (komunikacija v razredu je npr. definirana že z učilnico in njeno opremo, učiteljem, drugimi učenci in je kot takšna drugačna kot komunikacija na igrišču),
- usmerja besedno komunikacijo (v razgovoru z učiteljem bo npr. mladostnikova komunikacija drugačna, če bo pri njem zaznal nebesedne znake, kot so umirjeni ton glasu, stik z očmi, sproščena in odprta drža telesa, kot če bo opazil povišan ton v glasu, izogibanje stika z očmi itd),
- je lahko sporočilo samo po sebi (nasmeh npr. sprošča, da smo dobre volje, jok pa, da smo žalostni).

V praksi komuniciramo enovito, torej obenem verbalno in neverbalno, in šele celota obeh načinov komuniciranja daje komunikacijski učinek (Lepičnik Vodopivec, 2021).

2.1 Nekateri primeri moči neverbalne komunikacije učitelja

2.1.1 Kretnje rok, naštevanje s prsti

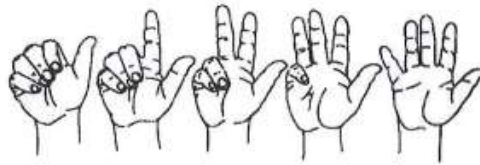
Roka je najpogostejše sredstvo za neverbalno komuniciranje. Govorica rok lahko posreduje veliko več sporočil kot sama vsebina besed. Kretnje rok dodatno podkrepijo povedano učno vsebino učitelja in razgibajo njegov govorni nastop. Kretnje so usklajene z njegovim govornim delom. Prisotno je lahko tudi naštevanje s prsti.

Primer naštevanja s prsti (slika 3): naštevanje zaporednih korakov reševanja matematične naloge pri iskanju ekstremov dane funkcije:

- prvič: funkcijo odvajamo,
- drugič: poiščemo ničle odvoda,
- tretjič: opazujemo stopnje in spreminjanje predznaka odvoda.

Slika 3

Primer naštevanja s prsti

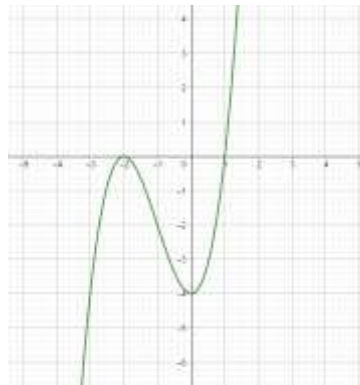


F. Birkenbihl V., (1999). *Sporočila govornice telesa*.

Primer kretenj z rokami: kretnje z rokami pogosto uporabljamo pri opisovanju lastnosti grafov funkcij. Slika 4 prikazuje graf polinomske funkcije, kjer z učenci opazujemo njeno naraščanje, padanje, omejenost, definicijsko območje ter zalogo vrednosti.

Slika 4

Graf polinomske funkcije



2.1.2 Gibanje po prostoru v razredu

Pomembno je gibanje po prostoru/razredu, pa tudi to, da to gibanje ni vsiljeno in da učenci gibanju ne namenjajo preveč pozornosti. Učitelj je pri tem lahko v vlogi svetovalca, ki daje učencem individualno pomoč.

Primer: učiteljeva hoja po razredu, medtem ko učenci po njegovem navodilu samostojno rešujejo matematične naloge.

2.1.3 *Obraz učitelja*

Obraz je poleg govora najboljše sredstvo za sporazumevanje, zato se mu je vredno posvetiti. Obrazna mimika učitelja sporoča učencem, kakšne volje je učitelj. Učitelj s pozitivno mimiko vzpostavi pozitiven odnos do učencev in krati dodatno podkrepi povedano. Nasmeh je vedno dobrodošel in zaželen. Prijeten nasmeh je pokazatelj prijazne in odprte drža ter pripravljenosti na komunikacijo (Gabor, 2006). Z nasmehom učitelj sporoča svoje dobro razpoloženje ali zadovoljstvo nad učenci (slika 5).

Slika 5

Razlaga, sodelovanje, nasmeh učitelja



Wetherbe J. C., (2005). *Veščine sporazumevanja*.

Učitelj naj z očmi išče pozornost vseh učencev. Njegov očesni pogled naj ne bo usmerjen v tla, strop, skozi okno ali vrata, in ne k drugi izbrani točki v prostoru, kar se v praksi velikokrat dogaja.

Primer: učitelj poda navodila za delo šele takrat, ko se prepriča, da je pozornost vseh učencev usmerjena vanj.

2.1.4 *Glas učitelja*

Z glasom učitelj naznanja kaj pričakuje od učencev in v kakšnem čustvenem stanju je.

Primer: ko učitelj govori čim tišje, se zniža glasnost v razredu. Če učenci želijo slišati učitelja, morajo biti tiho.

2.1.5 *Telo učitelja*

Dejstvo je, da naša telesa veliko »govorijo«. Eden prvih znakov, ki jih opazimo, je drža sogovornika (Fexeus, 2022). Telo učitelja naj bo odprto in sproščeno, ker se bodo učenci nanj bolje odzvali. Z odprtimi dlanmi sporoča, da je odprt, pošten in prijateljski. Z uporabo rok pa lahko pokaže na določene stvari in podkrepi povedano.

Primer: učitelj stoji vzravnano in ponosno (slika 6), s tem učencem naznanja, da je samozavesten in vase prepričan.

Slika 6

Odprtost učitelja



Wetherbe J. C., (2005). *Veščine sporazumevanja*.

2.1.6 Obleka učitelja

Tudi obleka učitelja je del neverbalne komunikacije, ki učencem daje informacije o učitelju. Vsak učitelj sledi lastnemu stilu oblačenja. Učitelj se oblači tako, da se v svoji obleki počuti udobno in sproščeno.

2.1.7 Slušni nebesedni spremljevalci govora učitelja

Govorni nastop učitelja je lahko bolj poslušljiv in kakovosten ob uporabi intonacije, poudarkov, hitrosti, premorov, barve glasu. Intonacija učencu pove, ali ga učitelj sprašuje, mu zapoveduje ali pa mu preprosto podaja informacije.

Primer: vprašanje »Ali lahko zapreš okno, prosim?« lahko razumemo različno:

- kot prošnjo oz. zahtevo, naj učenec zapre okno,
- kot vprašanje, ali je učenec fizično sposoben zapreti okno,
- kot vprašanje, ali je okno dovoljeno zapreti,
- kot vprašanje, ali je okno v takšnem stanju, da ga lahko zapremo.

Če učitelj poudari napačno besedo, se lahko spremeni tudi sporočilo povedi ali pa pomen celotnega sporočila.

Primer: ali nas zanima KATERO vrednost doseže funkcija ali KJE doseže to vrednost.

Funkcija doseže največjo vrednost pri $x = 1$. (Katero?)

Funkcija doseže največjo vrednost pri $x = 1$. (Kje?)

2.1.8 Govorilna ura s starši

Trikotnik starš-učitelj-učenec zagotavlja možnost za ustvarjanje povezav med domom in šolo. Če so vključeni starši, učitelji in učenci, so govorilne ure spoštljive (Prgić, 2020). Pomemben del neverbalne komunikacije pri govorilnih urah je lahko tudi razvrščanje sedežev okrog mize. Ločimo štiri osnovne položaje:

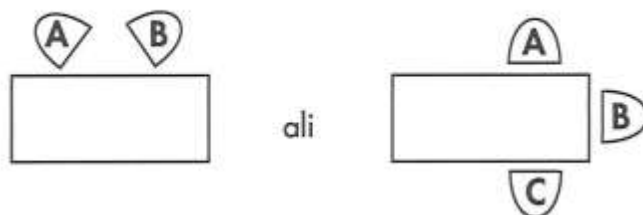
- vokalnega (izberejo ljudje za prijateljske pogovore),

- sodelujočega (izberejo ljudje, ki razmišljajo podobno ali se ukvarjajo z isto nalogo),
- tekmovalno-obrambnega (izberejo ljudje, kjer je eden nadrejen in drugi podrejen),
- neodvisnega (izberejo ljudje, ki ne želijo medsebojnih stikov) (Pšunder, 1998).

Primer: za učitelja in starše je sodelujoči položaj (slika 7) eden najugodnejših položajev, ki je primeren za razlago in razumevanje (starši - otrok, učitelj - učenec, učitelj - roditelj) in omogoča, da prisede tretja oseba (drugi učitelj, učenec, roditelj).

Slika 7

Sodelujoči položaj



Pšunder M., (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?*

3. Zaključek

Moč komunikacije je neizmerna. Ni pomembno samo kaj, temveč kako komuniciramo. Zato je tudi jasna in razumljiva komunikacija med učitelji in učenci zelo pomembna, saj ustvarja med njimi ustrezen pedagoški odnos, ki je osnova za uspešno doseganje ciljev vzgojno - izobraževalnega dela. Če učitelji učencem znajo približati pomen in lepoto novega znanja, imajo učenci veselje do učenja, do novih vsebin, do ustvarjanja, do dela, do odnosov, do življenja (Kristović, Kristović in Pangrčič, 2022). Učitelji so prevečkrat preobremenjeni z obravnavo same učne snovi in zato premalokrat pomislijo na pomen neverbalnih sporočil učencem, na svojo telesno držo, izrazov na obrazu, hitrosti, višine in ritma govora (B. Muhič, 2001). Ker pa uspešno poučevanje temelji na učinkoviti komunikaciji, katere večji del je neverbalna komunikacija, bi se tega morali vse bolj zavedati. Kot učiteljica matematike menim, da ni učni načrt tisti, ki bo zagotovil kakovost učne ure, ampak je to navdušenost učitelja nad matematiko in njegov način kako bo pridobil pozornost učencev.

4. Literatura

- Birkenbihl F. V., (1999). *Sporočila govornice telesa*. Center za tehnološko usposabljanje, Ljubljana: Gospodarska zbornica Slovenije.
- Društvo medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov Maribor, (2005). *Učinkovito komuniciranje in reševanje konfliktov*. Seminar s področja komunikacije in kontaktne kulture.
- Fexeus H., (2022). *Umetnost branja misli*. Tržič: Učila International, založba, d.o.o..
- Gabor D., (2006). *Kako začeti pogovor in skleniti prijateljstvo*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Kristović S., Kristović J., Pangrčič P., (2022). *Logopedagogika*. Maribor: AMEU - ECM, Alma Mater Press.

- Muhič B. A., (2001). *Neverbalna komunikacija učitelja v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja*. *Pedagoška obzorja*, 16. Št. 3, str. 119
- Makovec D., (2018). *Dimenzija učiteljevega profesionalnega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 3, str. 30.
- Prgić J., (2020). *51 korakov do pozitivne discipline v razredu*. Zabukovica: samozaložba.
- Pšunder M., (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vodopivec L. J., (2021). *Pedagoški vidiki komunikacije v vrtcu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Wetherbe J. C., (2005). *Veščine sporazumevanja*. Ljubljana: Orbis.

Kratka predstavitev avtorja

Tamara Murko je profesorica matematike, zaposlena na III. gimnaziji v Mariboru. Pred tem je matematiko poučevala na različnih osnovnih in srednjih šolah, v dijaškem domu ter v programih izobraževanja odraslih. Pri svojem delu uporablja različne kreativne pristope poučevanja in z veseljem opravlja svoj poklic.

Komunikacijski trendi med dijaki in učitelji: uporaba alternativnih kanalov pri procesu poučevanja in učenja

Teacher-Student Communication Trends: The Use of Alternative Channels in the Teaching and Learning Process

Dana Božič

*Gimnazija Novo mesto
dana.bozic@gimnm.org*

Povzetek

Članek obravnava razširjenost uporabe neuradnih komunikacijskih kanalov na Gimnaziji Novo mesto za potrebe poučevanja, učenja in organizacije pouka med učitelji in dijaki. Uporaba kanalov kot npr. Viber, Messenger, Snapchat idr. se je uveljavila v času pandemije in je ostaja del učnega procesa tudi po njej, seveda z dovoljenjem ravnateljstva. Anketa, ki je bila izvedena med dijaki in učitelji gimnazije, je pokazala, da je uporaba teh kanalov precej pogosta in raznolika, razširjeni pa so pri večini predmetov in pri razredništvu. Dijaki si želijo njihove uporabe pri vseh predmetih, po drugi strani je bila večina učiteljev do le-te zadržanih: je neprimerna in nepotrebna. Tisti, ki se takšnih komunikacijskih orodij poslužujejo, so navedli številne prednosti in našli šolske scenarije, kjer so nepogrešljivi. Izkazalo se je, da njihova uporaba krepi odnose tako med samimi dijaki kot tudi med dijaki in učitelji v šoli: gre za svojevrsten *teambuilding*, zaradi česar se izboljšajo klima in odnosi v razredu. Rezultati nakazujejo na potrebo po bolj neposrednem komunikacijskem orodju: čeprav sta elektronska pošta in eAsistent nepogrešljiva in nujno potrebna za delovanje šole, bi bilo morda vredno razmisliti o inovativnem *uradnem* alternativnem komunikacijskem kanalu, ki bi bil hitrejši in preprostejši za uporabo, morda preko lastne aplikacije, in ki bi obenem pomagal graditi odnose v šolski skupnosti - aspekt, ki se ga dandanes ne sme zapostavljati.

Ključne besede: socialna omrežja, komunikacijska orodja, inovativnost, poučevanje in učenje, medosebni odnosi, teambuilding, razredna klima.

Abstract

The article investigates the diffusion of the unofficial communication channels at the Gimnazija Novo mesto secondary school in the teaching and learning process, as well as for organizational purposes. The use of such channels, e.g. Viber, Messenger, Snapchat, increased during the pandemic and they remain a part of the learning process, given the principal's permission. A survey conducted among the students and teachers shows that the use of these tools is relatively frequent and varied, and their use is widespread in most subjects as well as in form tutoring groups ("razredništvo"). Students would prefer to use them across the board in all subjects, whereas most teachers are reluctant towards them and deem them inappropriate and unnecessary. The teachers, however, who do use such communication tools have listed many advantages and school scenarios where they are indispensable. Their use strengthens the relationships between both students themselves as well as between students and teachers at school. Therefore, their use could be seen as a form of team building as it improves classroom climate and classroom relationships. The results perhaps suggest the need for a more direct communication tool: although school e-mail and eAssistant are fundamental for the functioning of the school, it might be worth considering an innovative *official* alternative communication channel that would be more user friendly, perhaps with its own application, which would also help build relationships in the school community - an aspect which nowadays should not

Keywords: social networks, communication tools, innovation, teaching and learning, interpersonal relationships, team building, classroom climate.

1. Uvod

1.1. Dosedanje študije in teoretska podlaga

Socialna omrežja in druga komunikacijska orodja omogočajo interakcijo, komunikacijo in izmenjavo informacij ter tako postajajo del našega vsakdana (Farias, Gómez in Roses, 2012), prav tako pa so si utrla pot do šolskega okolja. Takšna omrežja in kanali so korenito spremenili medosebno komunikacijo, saj je nastanek informacij in njihova izmenjava zaradi preprostosti uporabe takšnih medijev takojšnja ne glede na kraj, kjer se udeleženci nahajajo. Čeprav socialne omrežja in kanali sprva niso bili ustvarjeni za uporabo v na akademskem področju, je njihova uporaba postala izjemno pogosta, saj ponuja nove načine komunikacije in možnosti interakcije, postali so pomemben element pri učnem procesu, prav tako pa ustvarjajo nova učna okolja. (Froment, García González in Bohórquez, 2017). Uporaba takšnih omrežij in kanalov je sprožila potrebo po raziskavah o poteku takšne komunikacije, njihovem vplivu na številne aspekte organizacije šolskega procesa in akademskega uspeha posameznikov, kot tudi o tem, kako vplivajo na učenje in poučevanje. (Forkosh-Baruch in Hershkovitz, 2013). Medtem ko uporaba socialnih omrežij in komunikacijskih orodij med dijaki in učitelji omogoča hitro komunikacijo in s tem presega načine konvencionalne komunikacije v šolskem okolju (v učilnici, na hodniku, na šolskem igrišču itd), ter ustvarja nova učna okolja, komunikacijo in možnosti učenja, so se ob tem pojavili tudi pomisleki. Številne ustanove takšne kanale in orodja omejujejo in celo prepovedujejo (Asterhan in Rosenberg, 2015). Razlogi za omejevanje in prepoved so številni, med drugim je na prvem mestu varstvo osebnih podatkov in varnost udeležencev. Tisti, ki takšne uporabe zagovarjajo, izpostavljajo, da se jim je nemogoče izogniti in poudarjajo, da so odraz našega časa in da bi se morale šole in posamezniki na to ustrezno odzvati ter na tak način tudi posodobiti: pri takšnem načinu komuniciranja so v ospredju svoboda izražanja dijakov in pedagoški potencial takšnih kanalov (Greenhow, Hughes in Robelia, 2009).

1.2. Namen raziskave, raziskovalna vprašanja in hipoteze

Namen znanstvenega članka je predstaviti in ovrednotiti rezultate ankete na temo uporabe in razširjenosti neuradnih komunikacijskih kanalov, kot so npr. *Viber*, *Messenger*, *Snapchat*, *Whatsapp*, *SMS-sporočila* idr. na Gimnaziji Novo mesto. Ideja o raziskavi komunikacijskih trendov s pomočjo neuradnih kanalov na omenjeni gimnaziji je nastala na podlagi opažanja, da je uporaba takšnih kanalov med dijaki in učitelji vse pogostejša, včasih celo nepogrešljiva. Pametne telefone in ponekod tudi tablične računalnike se vse pogosteje vključuje v šolski proces, tako v učenje (iskanje informacij, gradiv, videov, slovarjev) kot tudi v poučevanje (npr. evropski projekt *Inovativna pedagogika 1:1*). Komunikacija med učitelji in dijaki je neizogiben aspekt šolskega procesa: izvedena anketa je želela raziskati, kakšno vlogo imajo pri tem omenjeni kanali.

Ključna raziskovalna vprašanja raziskave so bila: Katere neuradne komunikacijske kanale najpogosteje uporabljajo dijaki in učitelji Gimnazije Novo mesto? Kakšen je odnos dijakov in učiteljev to takšnih kanalov in ali se jim zdi njihova uporaba primerna? Kakšne so posledice njihove uporabe pri dijakih in učiteljih?

Prva hipoteza predpostavlja, da bo najbolj razširjeno komunikacijsko orodje *Messenger*, ki deluje v okviru socialnega omrežja *Facebook*. Hipoteza izhaja iz dejstva, da je omrežje *Facebook* na trgu prisotno že od l. 2004 in je med socialnimi omrežji najstarejše. Prav tako šteje največ uporabnikov ne glede na njihovo starost, t.j. več kot 2 milijarde vsak mesec. Druga hipoteza se nanaša na odnos dijakov in učiteljev do takšnih orodij: predpostavlja se, da bodo imeli dijaki do njih pozitiven odnos, in da bi si jih želeli uporabljati za komunikacijo pri večini predmetov. Za učitelje se predpostavlja, da bo večina vprašanih naklonjena njihovi uporabi in da jih pogosto vključujejo v svoje poučevanje in komunikacijo z dijaki. Glede posledic uporabe neuradnih komunikacijskih kanalov se predpostavlja, da bo uporaba takšnih kanalov pozitivno vplivala na odnose med učitelji in dijaki, prav tako tudi da bodo dijaki bolj motivirani za sodelovanje in učenje pri določenem predmetu.

1.3. Metodologija

Anketa z naslovom "Komunikacijski trendi: neuradni kanali" je bila izvedena oktobra 2022 med dijaki in učitelji Gimnazije Novo mesto. Oboji so elektronsko odgovarjali na vprašanja v vprašalniku, ki je bil narejen s pomočjo aplikacije *Google Forms*. Anketa je bila anonimna oziroma za reševanje ni bilo potrebno zagotoviti osebnih podatkov in naslova elektronske pošte. V anketi je sodelovalo 100 dijakov (od približno 700), učiteljev pa 28 (od 70). Povezava do vprašalnika za dijake je bila poslana vsem dijakom na šoli, povezava do vprašalnika za učitelje pa prav tako vsem učiteljem. Slednji se je od vprašalnika za dijake razlikoval le pri določenih vprašanjih, kjer je to imelo smisel. Vprašalnika sta bila na voljo 3-4 dni. Učitelji so odgovarjali na skupaj 14 vprašanj, pri čemer sta bili prvi dve obvezni za vse vprašane. Na preostalih 12 so odgovarjali tisti učitelji, ki neuradne komunikacijske kanale uporabljajo. Prav tako sta bili prvi dve vprašnji obvezni za vse, preostalih 12 pa samo za tiste, ki takšne kanale uporabljajo. Vprašanja so bila pri obeh vprašalnikih tako zaprtega tipa (označi 1 odgovor; označi več možnih odgovorov), pri čemer je bila pri petih vprašanjih odprta tudi možnost, da vprašani dopišejo lastne odgovore ("Drugo").

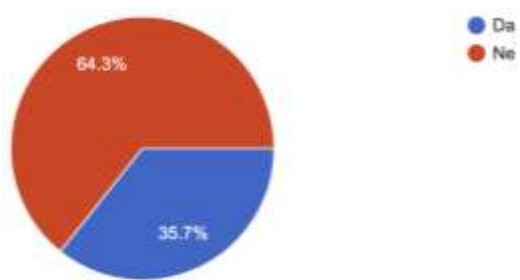
2. Analiza ankete na temo uporabe neuradnih komunikacijskih kanalov med učitelji in dijaki na Gimnaziji Novo mesto

2.1. Učitelji

Anketa je želela raziskati, kakšen delež vprašanih učiteljev na Gimnaziji Novo mesto uporablja neuradne komunikacijske kanale. Poslužuje se jih približno tretjina vprašanih, kar nakazuje na nenaklonjenost uporabi teh orodij, poleg tega pa tudi na doslednost uporabe zgolj uradnih kanalov. Od 28 učiteljev je tako tretjina menila, da se jim zdi njihova uporaba primerna, dvema tretjinama pa neprimerna.

Slika 1

Odgovori na vprašanje: "Ali poleg uradnih kanalov (eAsistent in Office 360) uporabljate tudi neuradne kanale (Whatsapp, Viber, Messenger idr.)?"



Najpogosteje uporabljeno komunikacijsko orodje je bila uporaba SMS sporočil (41,7 %), na drugem mestu pa sta bila izenačena aplikacija *Viber* in *Messenger* (33,3 %). Na tretjem mestu je bilo socialno omrežje *Snapchat* (16,7 %), sledil mu je *Zoom* (8,3 %). Nihče izmed vprašanih oziroma nihče izmed tistih, ki so izpolnjevali vprašalnik, ki takšna orodja uporabljajo, ne uporablja orodij *Whatsapp*, *Telegram*, *Instagram*, *Youtube* in *Twitter* (0 %). Pri polovici učiteljev tako dijaki poznajo njihovo osebno mobilno številko.

Učitelji na Gimnaziji Novo mesto z dijaki komunicirajo v različnih vlogah: polovica vprašanih je v vlogi razrednika, 41 % jih je izvajalcev dopolnilnega pouka, kot tudi izvajalcev priprav za tekmovanje. Približno 16 % jih z dijaki s temi orodji komunicira kot učitelj predmeta, manj kot 10 % pa ker so vodje projektov ali pa ker upravljajo uradne *Facebook* strani šole ali pa vodijo dodatne dejavnosti.

Večina učiteljev (69,2 %), ki se poslužujejo neuradnih kanalov, z dijaki komunicira v skupini (*group chat*), pri čemer vsa sporočila vidijo vsi udeleženci. Tretjina vprašanih učiteljev se poslužuje tudi individualne komunikacije.

Uporaba omenjenih kanalov je najpogostejša pri 4. letnikih (54,5 %), medtem ko je pri nižjih letnikih nekaj manj: 27,3 % učiteljev komunicira z dijaki 1. in 3. letnikov, prav toliko pa je učiteljev, ki po neuradnih kanalih komunicirajo s svojim matičnim razredom kot razredniki ali pa kot izvajalci individualnih ur (s športniki, z dijaki PP). Pri tem učitelji opažajo, da so za takšno komunikacijo najbolj dovzetni zaključni letniki (36,4 %) ter njihovi matični razredi (45,5 %).

Pogostost komunikacije učiteljev s pomočjo neuradnih kanalov prikazuje spodnja slika. Rezultati kažejo, da se neuradni kanali uporabljajo redko oziroma le, kadar je to potrebno.

Slika 2

Pogostost uporabe neuradnih kanalov za komunikacijo z dijaki



Od vprašanih učiteljev so skoraj vsi (92,3 %) menili, da je takšna komunikacija lažja in hitrejša.

Odgovori na vprašanje o tem, ali so se učitelji z dijaki pred uporabo kanala z njimi dogovorili o pogojih uporabe, so pokazali, da je to storilo manj kot polovica učiteljev (46,2 %), prav toliko jih je menilo, da se jim to ni zdelo potrebno. Le peščica (7,7 %) jih je izrazila zaskrbljenost nad tem, da se o pogojih uporabe niso prej dogovorili, zdaj pa se bodo morali.

Vsi vprašani učitelji so na vprašanje, ali so se dijaki kdaj na kanalu obnašali neprimerno (koga žalili, pošiljali neprimerne slike, širili lažne informacije), odgovorili z "ne".

Rezultati ankete so pokazali, da so razlogi za uporabo neuradnih kanalov zelo raznoliki, predvsem pa nobeden izmed naštetih razlogov ne prevladuje. Vprašani so poleg ponujenih lahko dopisali tudi svoje odgovore. Najpogostejši razlog za uporabo teh kanalov je bil krepitev vezi v razredu, saj je ta odgovor označila več kot tretjina vprašanih. Ostali pogosti razlogi za uporabo pri četrtini vprašanih so bili: organizacija razreda in dežurstev; ker dijaki ne uporabljajo e-pošte in e-Asistenta; dodatna razlaga za nadarjene; opomniki za opravičila in prijavnice; dopolnilna razlaga za šibkejše; pomoč v stiski, za spodbudo in motivacijo. Nekaj manj (manj kot 20 %) jih je označilo odgovora: podaja gradiv zamudnikom; pomoč pri učenju in strategijah za učenje. Številni vprašani so dodali naslednje razloge: izredna situacija; logistika ob tekmovanjih; sporočila s šolskih dogodkov; organizacija dela in informiranje; sestanki za dejavnosti.

Prav tako je vprašanje o posledicah in opažanjih ob uporabi neuradnih kanalov pokazalo, da ima njihova uporaba zgolj pozitivne učinke: več kot polovica vprašanih je menila, da uporaba teh kanalov naredi odnose bolj sproščene tudi v živo, in povzroči boljšo povezanost med dijaki in učiteljem. Skoraj polovica (45,5 %) je bila mnenja, da so dijaki bolj motivirani za učenje in sodelovanje pri predmetu, enako število učiteljev pa je menilo, da zaradi teh kanalov dijake bolje poznajo in si jih tudi boljše zapomnijo (po lastnostih, po imenih idr.). Skoraj 40 % vprašanih opaža, da se je zaradi uporabe kanalov izboljšala komunikacija med njimi in dijaki tudi v šoli, prav tako pa je enak odstotek učiteljev menilo, da jih zaradi kanala dijaki jemljejo bolj resno.

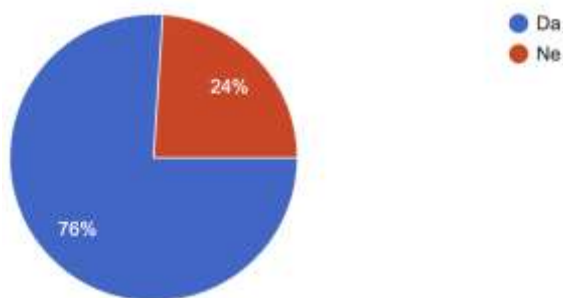
2.2. Dijaki

Odgovori na vprašanja v vprašalniku, ki je bil namenjen dijakom, so bili mestoma drugačni od tistih, ki so jih podali učitelji, ponekod pa so se skladali.

Poleg uradnih kanalov (eAsistent in Office 365) neuradne kanale uporablja nekaj več kot polovica dijakov (52 %), pri čemer jih je več kot 70 % menilo, da je uporaba teh kanalov smiselna in primerna, kar je precej več kot učiteljev (manj kot 40 %):

Slika 3

odstotek dijakov, ki meni, da je uporaba neuradnih komunikacijskih kanalov primerna



Dijaki so kot najpogostejši kanal za komunikacijo z učiteljem navedli *Snapchat* (več kot polovica), prav tako tudi SMS sporočila (38,3 %), *Instagram* in *Messenger* (oba 21,8 %), *Viber* (20 %), *Youtube* (10,9 %) ter *Twitter* in *Whatsapp* (manj kot 10%). Zaradi takšne dinamike uporabe je 67,7 % dijakov odgovorilo, da učitelj ne pozna njihove osebne telefonske številke.

Najpogostejša oblika komunikacije znotraj neuradnega kanala je v skupini (*group chat*), medtem ko je le 17,9 % dijakov odgovorilo, da se komunikacija z učiteljem odvija individualno.

Neuradne kanale dijaki uporabljajo pri skoraj vseh predmetih, največ dijakov z učiteljem komunicira pri angleščini (nekaj več kot polovica), nekaj manj pa pri ostalih predmetih (okrog 40 %): pri slovenščini, pri matematiki, pri naravoslovju, pri družboslovju in pri 2. tujem jeziku. Pri športni vzgoji in pri likovni vzgoji praksa uporabe neuradnih kanalov ni razširjena.

Pogostost uporabe neuradnih kanalov je pri dijakih podobna kot pri učiteljih, pri čemer se le-teh poslužujejo, kadar je to potrebno (približno 50 %, glej sliko 2).

Skoraj vsi dijaki so se strinjali, tako kot učitelji, da je uporaba teh kanalov lažja, preprostejša in hitrejša (več kot 90 %). Odgovori dijakov na vprašanje, ali so se z učitelji dogovorili o pogojih uporabe, so bili skladni z odgovori učiteljev (približno tretjina se o pogojih ni dogovorila pred uporabo kanala).

Razlogi za uporabo neuradnih komunikacijskih kanalov so bili raznoliki. Vprašalnik je pri tem ponujal številne možnosti za odgovore, pri čemer so lahko dijaki označili več odgovorov in tudi dopisali svoje. Odgovori so bili skorajda sorazmerno razporejeni. Dijaki se z učitelji dogovarjajo o dežurstvih, o organizaciji razreda, o domačih nalogah in seminarskih in pridobivajo manjkajoča gradiva.

Razlogi za uporabo neuradnih kanalov pri dijakih so raznoliki, nobeden izmed naštetih razlogov pa ne prevladuje. Dijaki so tako kot učitelji v ospredje postavili sledeče razloge: organizacija razreda in dežurstev, krepitev medsebojnih vezi, dopolnilna razlaga za šibkejše, spodbuda, motivacija ali pomoč v stiski, idr. Dodali so tudi svoje odgovore: za mentorstvo pri raziskovalni nalogi, pri organizaciji dogodkov, za gledališče, pri organizaciji sestankov.

Dijaki so kot posledice uporabe takšnih kanalov najpogosteje označili odgovore: "učitelj se mi zdi tako bolj 'človeški'" (71,7 %) in "boljša komunikacija med nami" (60,4 %). Več kot polovica dijakov (56,6 %) je menila, da kanal ustvarja bolj sproščene odnose v živo in izboljša odnose pri pouku, podoben delež dijakov pa da bi bilo potrebno neuradne kanale zaradi uporabljati pri vseh predmetih. Skoraj 40% dijakov je bilo mnenja, da zaradi uporabe uradnega kanala in skupine veliko raje pridejo k pouku tega predmeta. Podoben delež je menil, da v razredu zaradi tega vlada prijetna klima, prav tako da so bolj motivirani za učenje. Okrog 20

% dijakov je označilo tudi odgovor “s sošolci se bolje razumem”, medtem ko jih je 3,8 % navedlo, da jih kanal moti pri učenju.

3. Zaključek

Po opravljeni analizi se glede na rezultate prvo hipotezo, da je najpogosteje uporabljen kanal *Messenger*. Rezultati so pokazali, da gre za izmenjavo SMS sporočil, čemur morda botruje dejstvo, da za to ni potrebna aplikacija ali dodatno ustvarjanje virtualnih profilov. Prav tako je hipoteza ovržena pri dijakih, kjer je najpogosteje uporabljeno komunikacijsko orodje *Snapchat*, pri čemer je razloge za to morda iskati v dejstvu, da je to orodje med njimi izjemno priljubljeni ali pa morda zato, ker je vprašalnik vzorec dijakov, kjer se za komunikacijo z učiteljem uporablja prav to orodje.

Drugo hipotezo, da bo odnos do neuradnih komunikacijskih medijev pozitiven pri obeh, torej pri učiteljih in dijakih, se delno ovrže. Učitelji neuradnim kanalom niso naklonjeni in se jim ne zdijo primerni za komunikacijo z dijaki, pri čemer je primarna razloga zagotovo varstvo osebnih podatkov in spoštovanje šolskih pravil, t.j. uporaba izključno predpisanih komunikacijskih kanalov. Dodatna anketa bi lahko poglobljeno raziskovala tudi druge potencialne razloge za nenaklonjenost kakšnim orodjem, če bi bila njihova raba dovoljena pod določenimi pogoji: pomanjkanje časa, nepoznavanje kanalov, potrata časa, zabris vlog učitelj-dijak, ipd. Pri dijakih se hipoteza potrди, saj je njihov odnos do uporabe neuradnih kanalov izjemno pozitiven: poleg tega, da bi si jih želeli uporabljati pri vseh predmetih, so rezultati pokazali, da se jim takšni mediji zdijo primerni za komunikacijo z učitelji.

Tretja hipoteza, ki predpostavlja pozitivne učinke v socialnih odnosih in komunikaciji med učitelji in dijaki, se potrди. Oboji, tako učitelji kot dijaki, opažajo, da uporaba teh kanalov botruje izboljšanju medsebojnih odnosov. Pri tem so dijaki izpostavili, da se jim učitelj zdi bolj človeški, prav tako se izboljša njihov odnos do predmeta, nekateri pa so celo bolj motivirani za delo v šoli oziroma pri predmetu. Posledica uporabe takšnih kanalov je zagotova prijetna klima v razredu in izboljšanje medsebojnih odnosov med samimi dijaki, ki morda brez uporabe kanala sicer ne bi nikoli navezali močnejših stikov oziroma bi jih vzpostavljali redkeje.

Rezultati so pokazali, da so neuradni komunikacijski kanali izjemno versatilno komunikacijsko orodje: služijo ne samo npr. obveščanju o sestankih in individualnih urah, zagotavljanju gradiv in za organizacijo pouka, ampak so pomemben element v izgradnji medosebnih odnosov v šolskem okolju, ki so dandanes še kako pomembni. Hiter razvoj komunikacijskih orodij sicer predstavlja določene pasti, prav tako je problematična njihova dostopnost, a bi bilo morda na dolgi rok vseeno smiselno razmisliti o *uradnih* komunikacijskih kanalih, ki bi bili manj formalni kot je elektornska pošta, ter manj kompleksni kot je eAsistent, pri čemer se je potrebno najprej prijaviti v spletnem brskalniku, nato pa ob uporabi spletne strani na pametnem telefonu nerodno povečevati in zmanjševati posamezne miniaturne sekcije različnih razdelkov, saj spletna stran ni prilagojena za uporabo na pametnem telefonu. Odlična rešitev bi bila šolska komunikacijska aplikacija, kjer bi dijaki in učitelj sodelovali v kanalu po principu kanalov kot so *Snapchat*, *Viber* idr., a bi bila obenem aplikacija dovoljena in priznana s strani šole, saj bi bilo za vpis potrebno imeti šolsko identiteto.

4. Viri in literatura

- Asterhan, C., & Rosenberg, H. (2015). *The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-Student Interactions in Facebook: The Teacher Perspective*. "Computers & Education", št. 85, str. 134-148. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>
- Farias, P., Gómez, M. in Roses, S. (2012). *El uso académico de las redes sociales en universitarios*. "Comunicar", št. 19(38), str. 131-138. DOI: <http://doi.org/10.3916/c38-2011-03-04>
- Forkosh-Baruch, A. in Hershkovitz, A. (2013). *Student-Teacher Relationship in the Facebook Era: the Student Perspective*. "International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning", št.23(1), str. 33-52. DOI: <http://doi.org/10.1504/ijceell.2013.051765>
- Hughes, J. H., Greenhow in C., Robelia, B. (2009). *Web 2.0 and classroom research: what path should we take now?* "Educational Researcher", št. 38, str. 246-259. DOI: <http://doi.org/10.3102/0013189x09336671>

Kratka predstavitev avtorice

Dana Božič je profesorica angleščine in italijanščine. V okviru študija na Filozofski fakulteti je med drugim študirala tudi na Univerzi v Firencah v Italiji. Po študiju se je kot učiteljica angleščine L2 zaposlila na eni izmed srednjih šol v Londonu v Veliki Britaniji, kasneje na Gimnaziji Moste v Ljubljani. Trenutno poučuje angleščino na Gimnaziji Novo mesto, prav tako pa je asistentka na Filozofski Fakulteti za italijansko književnost na Oddelku za romanske jezike in književnosti. Zaključuje doktorski študij s področja književnosti, prav tako pa deluje tudi v okviru študijsko-raziskovalnega centra Centro Studi Massimo Bontempelli v Rimu kot članica znanstvenega in kot članica uredniškega odbora centra. Objavlja znanstvene članke s področja književnosti in se redno udeležuje mednarodnih konferenc, sodelovala pa je tudi v Evropskem projektu "Pedagogika 1:1".

Odkar mediiram^{*}, bolje komuniciram!

Since I have been Mediating, I've Become Better at Communicating!

Meta Prezelj Manfreda

*OŠ Franceta Bevka Tolmin
meta.prezelj@os-tolmin.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljena delavnica, ki je nastala kot odziv na potrebe dopolnitve vsebine pouka pri predmetu Aktivno državljanstvo, ki se kot obvezni vsebinski sklop gimnazijskih programov v letošnjem šolskem letu izvaja prvič. Glavni cilj delavnice je dijakom, bodočim aktivnim državljanom, predstaviti, kaj je mediacija, kako je lahko koristna, kadar se znajdemo v vsakdanjih konfliktnih situacijah; opisani so tudi njeni pozitivni stranski učinki ter tehnike, ki jih pri svojem delu uporablja mediator. S kratkimi praktičnimi vajami želi delavnica prikazati, da usvajanje in treniranje mediacijskih veščin ni nujno le za mediatorje, ampak je lahko koristno tudi za dijake. V začetku članek poda nekaj kratkih teoretičnih zasnov, potem pa se osredotoči na praktično izvedbo delavnice z dijaki 3. letnika splošne gimnazije. Opiše glavne aktivnosti, izvedene med delavnico, odziv dijakov nanjo in povzame glavne ugotovitve ob izvedbi.

Ključne besede: aktivno državljanstvo, konflikt, mediacija, mediacijske tehnike, praktičen prikaz, trening veščin.

Abstract

The article presents a workshop designed for and carried out as part of the school subject called Active citizenship, which is being implemented for the first time as a compulsory subject in high school programmes this school year. The main goal of the workshop is to present to students, future active citizens, what mediation is, how it can be useful to them in everyday conflict situations; its positive side effects and techniques used by mediators are also described. With short practical exercises, the workshop aims to demonstrate that acquiring and training mediation skills is not only vital for mediators, but can also be useful for students. After the theoretical part intended to give background information, the article then focuses on describing the workshop run for the students of the 3rd year of grammar school. It describes the main activities carried out during the workshop, the students' reaction to it, and in the end, summarizes the main findings.

Key words: active citizenship, conflict, mediation, mediation techniques, practical demonstration, skills training.

^{*} *mediirati* izvajati mediacijo

1. Uvod

Z letošnjim šolskim letom se je v gimnazijskih programih pričelo izvajanje predmeta Aktivno državljanstvo. V učnem načrtu je kot temeljni cilj predmeta navedeno spodbujanje aktivnega, informiranega in odgovornega demokratičnega državljanstva; za doseg tega cilja je nujno, da dijak pri predmetu pridobiva znanja in veščine tudi s področja komunikacije, te mu bodo namreč v pomoč pri uspešnejšem sodelovanju in participaciji na vseh ravneh družbe.

V ta namen smo za dijake 3. letnika pripravili uvodno delavnico na temo komunikacije in razvijanja veščin konstruktivne komunikacije. S praktičnimi demonstracijami določenih elementov uspešne komunikacije in obvladovanja konfliktov smo dijakom skušali prikazati pomembnost obvladanja teh veščin za življenje.

2. Aktivno državljanstvo

Aktivno državljanstvo je obvezni vsebinski sklop gimnazijskih programov v okviru kategorije druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela. Temeljni cilj predmeta je spodbujanje aktivnega, informiranega in odgovornega demokratičnega državljanstva. Učni načrt vsebuje štiri tematske sklope, ki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo. Zasnovani so tako, da izhajajo iz dijaka/-inje državljana/-ke, ki je posameznik/-ca, del skupnosti, države in širšega sveta, ter nakazujejo na štiri ravni državljanskega angažiranja: osebno, družbeno, državno in globalno. Zato splošni in operativni cilji zasledujejo različne ravni družbenega življenja dijakov/-inj: avtonomije, sodelovanja, participacije in soodločanja. Celota dijaka/-injo spodbuja, da razvija svoje državljanske spretnosti na več ravneh in tako postane informiran/-a državljan/-ka z znanjem, potrebnim za razumevanje procesov in odločanje v družbi in politiki, s spretnostmi, potrebnimi za sodelovanje pri urejanju zadev skupnega pomena, in ki je aktiven/-a, da bi prispeval/-a k spremembam v državi in širše. (Aktivno državljanstvo, Učni načrt, 2020)

Pomembnosti aktivnega državljanstva se zavedata tudi g. Miha Burger, avtor knjige z naslovom *Aktivni državljan, priročnik za pot do boljše demokracije*, in g. Primož Jelševar, direktor Inštituta dr. Antona Korošca. V članku za spletni časopis Slovenec je Jelševar mnenja, da je prav, da dobijo priložnost izraziti svoje mnenje tudi tisti, ki niso, ker bodisi ne morejo ali ne želijo biti člani politične stranke in poudaril, da aktivno državljanstvo ni, ko organizacije in posamezniki financirani s političnim denarjem organizirajo proteste in referendumne in druge politične aktivnosti. Po njegovem je aktivno državljanstvo, ko posameznik ali organizacija vidi, da se lahko neko področje boljše uredi in ima voljo, da to tudi stori (L. Krause, 2022). Burger doda, da je po njegovem mnenju skoraj vsak, prav gotovo večina državljanov, že kdaj začutil jezo ali vsaj nejevoljo nad (ne)reševanjem kakšnega javnega problema in je bil prepričan, da pozna boljšo ali pravičnejšo rešitev. Sam je mnenja, da se da temu pripomoči tudi kot Aktivni državljan, vendar ne samo z glasovanjem na volitvah enkrat na štiri leta in ne samo z vsesplošnim referendumom, ki ogromno stane in je večinoma že v osnovi odvisen le od političnih strank. Še manj pa z uličnimi protesti, ki so tudi večinoma manipulativno vodeni. Burger tudi pojasni, da je aktivni državljan lahko vsak državljan, ki se aktivno udeleži kakšne institucionalizirane oblike izražanja volje ali mnenja ali glasu državljana (institucionalizirane pomeni, da jo izvaja javna institucija po formalni, to je, zakonsko zapisani obliki). Tako s svojim glasom ZA ali PROTI, oziroma javno izraženim mnenjem ali predlogom pripomore, da se javni problem rešuje bolj v tisti smeri, kot on želi. (L. Krause, 2022)

3. Konflikt in mediacija

3.1 Kaj je konflikt?

Iršič (2010) v svojem delu navaja, da kljub različnim opredelitvam in pojmovanjem lahko pod pojmom konflikt razumemo stanje nasprotujočih si teženj v nekem sistemu, tako v posamezniku, kot med osebami znotraj določene skupnosti oziroma prostora, ali med skupinami, ki so del večje skupnosti ali delujejo na področju, kjer se križajo interesi (Iršič, 2010).

3.2 Kaj je mediacija?

Mediacija je proces, v katerem tretja nevtralna stran – mediator oz. mediatorji – podpira dve (ali več) strani s spornim vprašanjem ali področjem pri razjasnjevanju nesporazuma in iskanju skupne rešitve (Iršič, 2010). Auer v svojem delu doda, je mediacija postopek oziroma način alternativnega reševanja sporov. Gre za prostovoljen, zaupen, učinkovit in hitrejši način reševanja spora v primerjavi s sodnim postopkom. Od njega se razlikuje tudi v tem, da je bolj neformalna in da sta tako potek kot izid v veliki meri odvisna od volje strank (Auer, 2020).

3.2.1 Kdo je mediator in kaj je njegova naloga?

Iršič mediatorja definira kot nepristransko in nevtravno tretjo osebo, ki udeležencema ali več udeležencem s spornim vprašanjem ali področjem pomaga pri razjasnjevanju nesporazuma in iskanju sporazumne rešitve. Strankam mora dati prostor, da izrazijo svoje interese, želje, potrebe in skrbi ter, da se ob tem počutijo slišane (Iršič, 2010). Prgič v svojem priročniku za usposabljanje šolskih in vrstniških mediatorjev lepo opiše, da je naloga mediatorja, da obema stranema pomaga v procesu pogovora tako, da bosta sprti strani sami našli rešitev, ki bo za obe sprejemljiva. Veščine, ki jih obvlada mediator, lahko mediator zmeraj znova uporablja tudi v situacijah, ko je sam vpleten v spor (Prgič, 2020)

3.2.2 Mediacijske tehnike, ki jih mediator uporablja pri svojem delu

Mediatorji pri svojem delu uporabljajo veliko različnih tehnik, ki jih navaja in podrobneje opiše tudi Iršič (2010). Pravi, da je poleg sposobnosti poslušanja za dobrega mediatorja ključna njegova spretnost obvladovanja procesa. Te spretnosti se seveda ne da naučiti iz knjig, ampak s praktičnimi vajami, simulacijami, igro vlog in uporabo mediacijskih veščin v resničnih konfliktih ter s sodelovanjem pri mediaciji z izkušenim mediatorjem. Mediator skuša razumeti tako eno kot drugo stran. Z aktivnim poslušanjem in povzemanjem poskuša vnesti dimenzijo poslušanja oz. občutek slišnosti tako na eni kot na drugi strani. Občutek slišnosti mediator omogoča s ponavljanjem in povzemanjem, hkrati pa skrbi, da povzema na spoštljiv način. Mediator lahko sliši oziroma prisluhne tudi čustvom, ki so v ozadju načina sporočanja, in s tem omogoči, da je oseba, ki sporoča, še bolj slišana. Pogosto namreč, čeprav skušamo povedati oz. opisati problem na razumski ravni oz. ravni dejstev, tam problema pravzaprav sploh ni, ampak je na ravni čustev in doživljanja. Dokler torej ne naredimo prostora za čustva in doživljanje, bo problem, čeprav bi ga morda na praktični ravni lahko uredili, ostal nerazrešen ali pa bodo udeleženci z dogovorom nezadovoljni. Pomembno je torej, da v proces mediacije vključujemo tako dejstva kot tudi čustva. In še več: če so čustva močno prisotna, morajo biti obravnavana pred dejstvi. Močno prisotna, intenzivna čustva vplivajo na naše dožemanje, razmišljanje, odločitve in posledično na naše ravnanje, zato je pomembno, da se jim da prostor. Tudi izpostavljanje neusklajenosti na eni strani in skupnih točk na drugi strani je pomembna

smernica mediacije. Z izpostavljanjem obeh se jih začnejo udeleženci postopno bolj zavedati in spremenijo perspektivo. Iršič pravi še, da je spretnost postavljanja vprašanj za uspeh mediacije ključnega pomena, saj so vprašanja poleg vseh prej omenjenih tehnik mediatorjevo glavno orodje (Iršič, 2010).

3.2.3 Prednosti in pozitivne posledice mediacije

Mediacija ima veliko pozitivnih posledic oziroma pozitivnih stranskih učinkov, med drugim lahko prinaša tudi (Iršič, 2010):

- večje zavedanje problemov, ki jih je potrebno rešiti,
- mobiliziranje energije in povečanje motivacije za soočenje s problemi,
- sprejemanje ustrežnejših odločitev,
- spoznavanje samega sebe in drugega,
- osebno rast in boljše razumevanje sveta oz. življenja,
- razvijanje in utrjevanje sposobnosti razreševanja in obvladovanja konfliktov,
- širjenje in poglobljanje znanja in razvoj veščin,
- višjo raven kulture v interakciji in intenzivnejše sodelovanje.

Prgić ob tem ugotavlja, da so prednosti mediacije tudi v tem, da (Prgić, 2020):

- je odnos med vpletenimi sodelujoč in ne tekmovalen,
- odgovornost za rešitev oz. izid nosijo udeleženci sami in s tem sami odločajo, na kakšen način bodo rešili svoj konflikt oz. se bodo dogovorili,
- udeleženci imajo popolno svobodo izbire,
- spodbujanje pozitivne komunikacije,
- spodbujanje otrok in mladostnikov, da prevzamejo odgovornost za reševanje svojih konfliktov tako, da prisluhnejo drug drugemu in ob tem razvijajo veščine kritičnega mišljenja ter obvladovanja konfliktov,
- mediacija uči mirnega soočanja z razlikami in drugačnostjo ter privzgaja otrokom in mladostnikom občutek za pravičnost.

3.2.4 Šolska mediacija

Jäger v svojem delu pravi, da je šola prostor številnih socialnih stikov, njena primarna naloga pa je vzgoja in izobraževanje otrok. Za večino otrok predstavlja tudi prvi stik s pravno kulturo. Jäger nadalje opredeli šolski prostor kot prostor druženja in socializacije, zato se v njej neizogibno ustvarjajo konflikti. Ugotavlja, da jih v šoli rešujejo na različne načine, med drugim tudi z mediacijo, ki po mnenju anketiranih strokovnih delavcev zaseda drugo mesto med načini reševanja sporov v šoli. Pravila šolskega reda mediacijo opredelijo kot vzgojni postopek, naloga šole pa je, da jo uporablja, saj prispeva k razvoju pravne kulture slehernega udeleženca, posameznik uvidi in se nauči, da za rešitev spora ni treba vključiti zunanjih institucij in da stranke v sporu lahko skupaj oblikujejo pravo rešitev, pri tem pa ohranijo spoštljivo raven medsebojnih odnosov in komunikacije. Poleg tega Jäger še poudarja, da je spoštljiv in sodelovalen pogovor med starši, učitelji in učenci v največjo korist in dobrobit otrok (Jäger, 2020).

4. Uvodna delavnica Odkar mediiram, bolje komuniciram!

Delavnica, ki smo jo poimenovali Odkar mediiram, bolje komuniciram! izhaja iz predpostavke, da dobro poznavanje in obvladanje določenih mediacijskih tehnik navedenih zgoraj, bistveno pripomore k bolj konstruktivni vsakodnevni komunikaciji, kar želimo predati tudi dijakom 3. letnika, kot bodočim aktivnim državljanom, v sklopu novega šolskega predmeta, ki se je začel izvajati v letošnjem šolskem letu 2022/23. Cilji delavnice so tako:

- dijakom predstaviti mediacijo kot alternativni način reševanja konfliktov,
- dijake spodbuditi k razmisleku o tem, kako se trenutno soočajo s konflikti, tako ozavestijo svoje morebitne pomanjkljivosti v komunikaciji,
- dijake z igro vlog seznaniti z osnovnimi mediacijskimi tehnikami,
- dijakom s kratkimi praktičnimi vajami, v katerih aktivno sodelujejo, izkustveno prikazati, kako so lahko določene mediacijske tehnike koristne v vsakdanjih konfliktnih situacijah,
- dijake kot bodoče aktivne državljanke nagovoriti, da k reševanju konfliktov pristopajo konstruktivno, in jih opolnomočiti, da se uspešno soočajo s konflikti ter stremijo k reševanju problemov s pogovorom.

5. Praktična izvedba delavnice

5.1. Uvodni del

Za uvodno motivacijo smo dijake nagovorili z rimo, ki obenem vsebuje glavno sporočilo delavnice:

Ne ustraši se konflikta,
ne umakni se,
samo zato, ker nekdo drug glasnejši od tebe je!
Kar ti leži na duši, vedno povej,
tudi tvoje mnenje šteje,
to v mislih vedno imej!
Pogumno ga izrazi,
pri tem pa pazi,
da to narediš odločno,
jasno, nevsiljivo,
predvsem pa spoštljivo!

Odziv dijakov na rimo je bil zelo pozitiven. V nadaljevanju smo dijake prosili, naj individualno odgovorijo na kratek vprašalnik (Slika 1 in 2) o njihovih trenutnih odzivih na konflikt. Namen vprašalnika je bil, da dijaki v začetku delavnice ozavestijo svoje trenutno odzivanje na konflikt, kar jim bo pomagalo pri presoji, v kolikšni meri bi jim večšine, predstavljene na delavnici, koristile v konfliktnih situacijah.

Slika 1

Vprašalnik o odzivih na konflikte

Kako se običajno soočaš s konflikti?

- a. pogosto / včasih / nikoli: Vpijem ali grozim
- b. pogosto / včasih / nikoli: Se izogibam ali ignoriram drugega
- c. pogosto / včasih / nikoli: Spremenim temo
- d. pogosto / včasih / nikoli: Poskušam razumeti drugo stran
- e. pogosto / včasih / nikoli: Se pritožim drugi (odrasli) osebi
- f. pogosto / včasih / nikoli: Ozmerjam drugega, uporabljam žaljivke
- g. pogosto / včasih / nikoli: Pustim drugemu, da naredi, kar hoče
- h. pogosto / včasih / nikoli: Poskušam doseči kompromis
- i. pogosto / včasih / nikoli: Pustim, da drugi (odrasli) odrasli odloči, kdo ima prav
- j. pogosto / včasih / nikoli: Rešujem sporno vprašanje s pogovorom
- k. pogosto / včasih / nikoli: Se opravičim
- l. pogosto / včasih / nikoli: Proti napadu se branim z napadom
- m. pogosto / včasih / nikoli: Jokam
- n. pogosto / včasih / nikoli: Obrnem na šalo
- o. pogosto / včasih / nikoli: Se pretvarjam, da me ni prizadelo

Schrumpf, F., Crawford, D., Bodine, J.: *Vrstniška mediacija, reševanje konfliktov v šolah*, 2010

Slika 2

Dijaki med izpolnjevanjem vprašalnika o odzivih na konflikte



Ko so dijaki vprašalnik rešili, smo si skupaj ogledali vprašalnik na projektorju, kjer so bili odgovori obarvani v barvi semaforja, glede na to, ali gre za sodelovalne odzive na konflikt, agresivne ali pasivne odzive na konflikt. Dijakom svojih odgovorov ni bilo potrebno deliti z nikomer, saj je bil cilj vprašalnika samorefleksija. Poudarili smo, da so najbolj zaželeni odzivi na konflikt tisti, ki so sodelovalne narave (pogovor, razumevanje, sklepanje kompromisov),

najbolj destruktivni pa agresivni odzivi (vpitje, grožnje, uporaba žaljivk, napad). Tudi pasivni odzivi na konflikt niso najboljši, saj z njimi pravzaprav konflikta ne rešuješ (izogibanje, ignoriranje, spreminjanje teme, jok, neprizadetost, obračanje na šalo, pritoževanje drugim osebam) ali pa odgovornost za reševanje prelagas na nekoga drugega (prepuščanje odločitve drugim).

5.2. Osrednji del delavnice

V osrednjem delu delavnice smo izvedli kratko igro vlog, v kateri sta sodelovala dva dijaka prostovoljca. Dobila sta vsak svojo vlogo, v katero sta se morala čim bolj vživeti. Šlo je za temo, ki je med dijaki 3. letnika običajno zelo aktualna in obenem včasih pereča: izbor destinacije zaključne maturantske ekskurzije. Skupaj smo odigrali kratek prikaz mediacijskega srečanja v praksi (Slika 3), dijaki, ki so srečanje opazovali, pa so imeli nalogo, da opazujejo, kaj počne mediator.

Slika 3

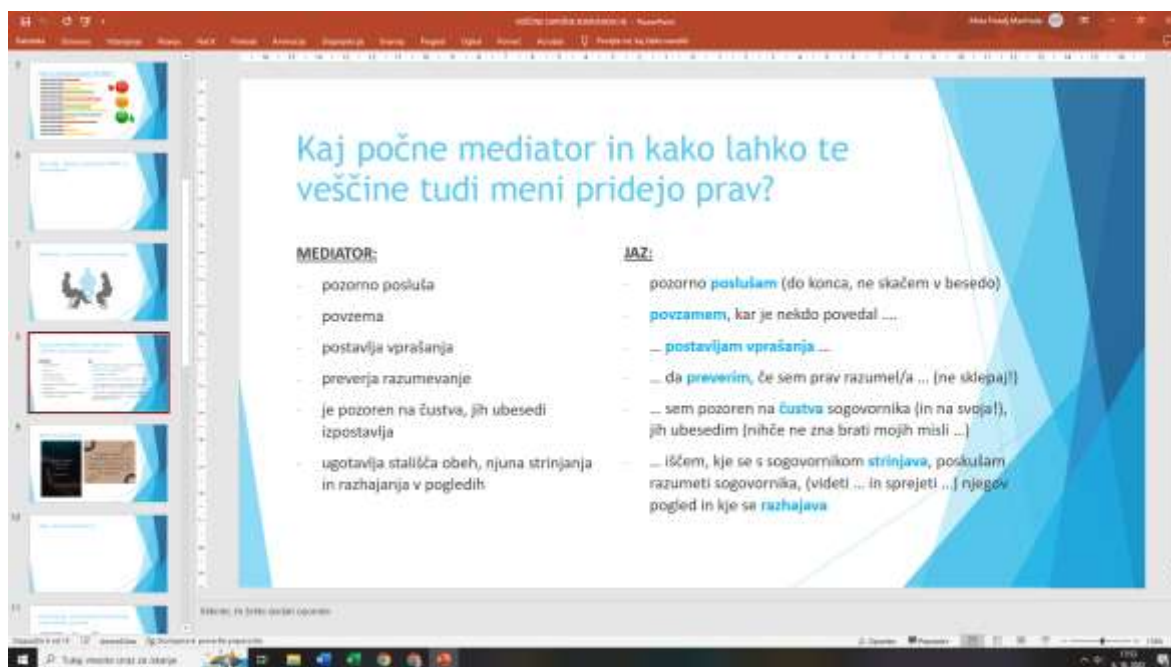
Prikaz mediacijskega srečanje z namenom ugotoviti kaj dela mediator



Po igri vlog smo dijake prosili, da navedejo, kaj vse je mediatorica počela. Pri tem so bili zelo uspešni, saj so navedli skoraj vse prikazane tehnike. Največjo težavo jim je predstavljala tehnika, ki je bila vseskozi prisotna, tako očitna, ampak vseeno na nek način očem skrita, in sicer aktivno poslušanje. Ob drsnici (Slika 4) smo se pogovorili, da lahko z ozaveščanjem pomanjkljivosti v lastni komunikaciji in pripravljenostjo za spremembe dijaki z rednim treningom teh veščin (z redno in zavestno uporabo tehnik, ki jih pri svojem delu uporablja tudi mediator) izboljšajo svojo vsakdanjo komunikacijo.

Slika 4

Drsnica za prikaz, kako lahko mediacijske veščine pomagajo tudi dijakom pri komunikaciji



V nadaljevanju osrednjega dela delavnice smo nekaj minut posvetili vaji oziroma praktični demonstraciji posameznih tehnik. Prva je bila demonstracija aktivnega poslušanja; znova smo med dijaki poiskali dva prostovoljca. Prvi je dobil nalogo, da brez premora pripoveduje o nekem preteklem dogodku. Drugi dijak pa je imel dve različni nalogi. Prva je bila, naj dijaka, ki pripoveduje, ne posluša, se pretvarja, da ga stvar ne zanima, mu vpada v besedo, vzame telefon in se z njim igra in podobno. Druga vloga pa je od njega zahtevala ravno nasprotno, in sicer aktivno poslušanje, kimanje, pritrjevanje, odzivanje, postavljanje vprašanj itd. Odziv dijaka, ki je pripovedoval, je več kot jasno pokazal, da mu prvi način odzivanja sogovornika ni bil všeč in se ob njem ni prijetno počutil, saj ga je takoj pozval k poslušanju in prenehanju določenih stvari, ki jih je sogovornik počel. Prikaz pomembnosti aktivnega poslušanja za uspešno komunikacijo je bil s tem dosežen.

Naslednja drsnica je prikazovala pomen prepoznavanja čustev v komunikaciji – svojih lastnih in tudi čustev drugih. Ugotavljali smo, da stavki, kot so 'Kaj se ježiš!', 'Kako si občutljiva!' 'Spet jočeš za brez veze!' 'Pretiravaš!', gotovo ne pripomorejo h konstruktivnemu dialogu, saj sogovorniku ne priznavajo čustev, ki jih doživlja, kar je za uspešno reševanje konfliktov ključnega pomena. Druga praktična vaja je bila vaja prepoznavanja čustev. Nekaj dijakov je imelo nalogo, da so se besedno in nebesedno odzvali na sporočilo sogovornika, pri tem pa so imeli na listu zelo jasno zapisano, katero čustvo morajo uprizoriti. Dijaki opazovalci so čustva prepoznavali, pri čemer so bili uspešni, saj so prepoznali vseh pet prikazanih čustev (jeza, zamera, ljubosumje, zaskrbljenost in razočaranje).

Zadnji del osrednjega dela delavnice je bil namenjen prikazu različnih stališč in zornih kotov. Dva dijaka sta si stala nasproti, na tla pred njiju pa smo postavili list papirja s številko 6. Dijaka sta morala povedati, kaj vidita, pri čemer je eden trdil, da vidi 6, drugi pa 9, ker je stal na nasprotni strani (Slika 5). Dali smo jima nalogo, da se morata dogovoriti, kdo ima v tem primeru prav. Dijakoma je bila vaja zabavna, vsak sta vztrajala pri svojem in se s kratko igro vlog začela medsebojno obtoževati z uporabo »ti sporočil«. Zaradi pomanjkanja časa smo kot mediatorji posegli vmes in obema pomagali, da sta stopila na stran drugega in uvidela, da imata

v resnici prav oba; odvisno je namreč od tega, s katere strani številko gledata. Demonstracija, kako tudi v resničnem življenju ljudje na določeno stvar lahko gledamo povsem drugače, je s tem uspela. Strinjali smo se, da je zelo težko, a obenem za uspešno komunikacijo in reševanje konfliktov nujno, da smo pripravljeni razumeti tudi drugo stran in sprejeti drugačen način razmišljanja od našega.

Slika 5

Dijaka med praktično aktivnostjo prikaza različnih stališč in zornih kotov



5.3. Zaključni del delavnice

V zaključnem delu smo z dijaki povzeli glavne vsebine delavnice in ugotovili, kaj smo se naučili. Pokazali smo jim citat Briana Tracya, ki pravi: 'Komunikacija je veščina, ki se je lahko naučite. Kot voznja s kolesom ali tipkanje. Če ste pripravljeni delati na tem, lahko hitro izboljšate kakovost vseh koščkov svojega življenja.' Zaključili smo z mislijo, da četudi smo morda z začetnim vprašalnikom ugotovili, da so v našem načinu odzivanja na konflikte in komunikaciji trenutno določene pomanjkljivosti, to še ne pomeni, da mora tako tudi ostati, saj človek stvari pri sebi lahko vedno spreminja – potrebni sta le prepoznavanje potrebe in želja po spremembi ter motivacija in pripravljenost za delo na sebi. Na koncu delavnice smo dijake prosili za kratko povratno informacijo o delavnici, zapisali so takole:

'Dobro, poučno, nazorno prikazano. Mislim, da smo dojeli bistvo. Skratka zelo dobra delavnica.'

'Lepa in zanimiva ura.'

'Predavanje se mi je zdelo zanimivo in zabavno, morda pa malo kratko in prehitro.'

'Super.'

6. Zaključek

Glede na pozitivne odzive in povratno informacijo dijakov ugotavljamo, da je delavnica dosegla svoj namen. Njene prednosti so gotovo, da je za dijake to nekaj novega, svežega, v šoli do sedaj nepoznanega. Prav preko takšnih delavnic namreč pridobivajo veščine za življenje,

česar je trenutno v šolskem prostoru odločno premalo, saj ima v vzgojno-izobraževalnem procesu izobraževalna komponenta po naših opažanjih žal velikokrat prednost pred vzgojno.

Kot pa so že dijaki sami ugotovili, je ena šolska ura premalo za korenite spremembe in premike na področju komunikacije. Čas, ki ga za tovrstne delavnice v šoli velikokrat zmanjka, je po našem mnenju obenem tudi glavna pomanjkljivost. V ta namen smo se dogovorili, da bomo za dijake, ki bi na tem področju želeli izvedeti več in dodatno uriti svoje komunikacijske veščine, pripravili in v nadaljevanju leta izvedli krožek komunikacije, ki bo poglobil znanja, pridobljena na uvodni delavnici. Težava je le, da se za krožek običajno odloča le peščica dijakov, saj so njihovi urniki natrpani z drugimi vsebinami. V prihodnje si zato želimo, da bi stroka in odločevalci prepoznali dodano vrednost poučevanja komunikacijskih veščin v srednjih pa tudi že v osnovnih šolah ter morda nekoč v prihodnosti tudi temu namenili del obveznega šolskega kurikulumu, morda celo v obliki obveznega predmeta.

7. Viri

- Auer, A. (2020). *Tehnike mediacije skozi prakso*. Maribor: Kulturni center Maribor, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Jäger, A. N. (2020). *Ne kričim. Ne molčim. Jaz se pogovarjam: praksa in teorija mediacije v šoli*. Ljubljana: Pravna pisarna in mediacija.
- L. Krause, S. (2022). Aktivni državljani, priročnik za pot do boljše demokracije za vse, ki so kdaj čutili nemoč. *Slovenec*. <https://www.slovenec.org/2022/02/22/aktivni-drzavljan-prirocnik-za-pot-do-boljse-demokracije-za-vse-ki-so-kdaj-cutili-nemoc/>
- Prgić, J. (2020). *Priročnik za usposabljanje šolskih/vrstniških mediatorjev*. Griže: Svetovalno - izobraževalni center MI.

Kratka predstavitev avtorja

Meta Prezelj Manfreda je po izobrazbi univ. dipl. prof. angleškega in španskega jezika s književnostjo, trenutno zaposlena kot učiteljica angleščine na OŠ Franceta Bevka Tolmin. Pred tem je poučevala angleščino na več osnovnih šolah v Posočju in bila nekaj let tudi profesorica angleščine na Gimnaziji Tolmin. Od leta 2015 je tudi mediatorica, po osnovnem izobraževanju je leta 2017 opravila tudi nadaljevalno izobraževanje za šolskega, leta 2020 pa še za družinskega mediatorja. Na tolminski osnovni šoli trenutno poučuje angleščino in v sodelovanju z dvema sodelavkama vodi krožek vrstniške mediacije za učence tretje triade. Je tudi aktivna članica Mediacijskega društva Bono in ustanoviteljica podjetja Stik s sedežem v Tolminu.

Tabor za nadarjene učence na Bohorju

Camp for Talented Students on Bohor

Svjetlana Mišković

Osnovna šola XIV. divizije Senovo
svjetlana.miskovic@guest.arnes.si

Povzetek

Nadarjeni učenci se v obdobju izobraževanja srečujejo z različnimi izzivi in težavami. Nekatere težave so skupne večji skupini nadarjenih učencev. Nadarjeni učenci se pogosto soočajo z nezainteresiranostjo za šolo in šolske dejavnosti, težko se prilagajajo, v skupini se čutijo nesprejete in imajo posledično nizko samopodobo. V tem delu se osredotočamo na pomen zunaj šolskega učenja in na pomen krepitev socialnih veščin pri nadarjenih učencih. Na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo že nekaj let izvajamo tabor, ki deluje pod sloganom »*Tabor za nadarjene učence*« – je oblika obogatitvene dejavnosti za nadarjene učence. Tabor poteka v objemu narave, na Bohorju, ki nam ponuja obilo možnosti za izvajanje socialnih in drugih delavnic v naravi. Učenci skozi delavnice krepijo socialne veščine, spoznavajo sebe in se urijo v sodelovanju z vrstniki. V šolskem letu 2021/2022 smo izvedli tabor z naslovom *Pozitivno razmišljanje* in ga bomo v nadaljevanju bolj podrobno predstavili.

Ključne besede: čustvene potrebe nadarjenih, krepitev socialnih veščin, nadarjeni učenci, obogatitvene dejavnosti, socialne potrebe nadarjenih, tabor za nadarjene učence.

Abstract

Talented students encounter various challenges and difficulties during their education. Some difficulties are common to a larger group of talented students. Talented students often face the lack of interest in school and school activities, they find it difficult to adapt, they feel unaccepted in a group and consequently have low self-esteem. In this article, we focus on the importance of learning outside of school and on the importance of strengthening social skills in talented students. At Osnovna šola XIV. divizije Senovo we have been organizing camps for talented students under the slogan "Camp for Talented Students". The camp is a form of enrichment activities for talented students. It takes place in the embrace of nature, on Bohor, which offers plenty of opportunities to conduct social and other workshops in nature, outdoors. Through the workshops, students strengthen their social skills, get to know themselves and train in cooperation with their peers. In the 2021/22 school year, we held the camp entitled Positive Thinking which will be presented in this article.

Key words: camp for talented students, emotional needs of talented students, enrichment activities, social needs of talented students, strengthening social skills, talented students.

1. Uvod

V članku opredeljujemo splošne značilnosti nadarjenih učencev in se osredotočamo na težave, s katerimi se soočajo nadarjeni učenci, hkrati pa ponujamo možne rešitve oz. primer dobre prakse.

Učencem naj bomo strokovni delavci šole v podporo pri reševanju morebitnih težav. Pri soočanju s posameznimi težavami učencev so nam v pomoč psihološka načela za učenje in

poučevaje nadarjenih otrok. Različni avtorji v ospredje postavljajo zunajšolske dejavnosti, oz. različne obogatitvene dejavnosti, ki nadarjenim učencem omogočajo pridobivanje pozitivnih izkušenj, ki vplivajo na razvoj učenčeve realne in bolj pozitivne samopodobe.

Na naši šoli ravnamo preventivno in tako za naše učence organiziramo več obogatitvenih dejavnosti, ki pripomorejo h grajenju socialne mreže, krepitvi socialnih veščin in pridobivanju socialnega kapitala, ki pripomore k boljšim odnosom z vrstniki, razumevanju lastnih močnih področij in pozitivni samopodobi.

2. Opredelitev nadarjenosti

Koncept (1999) opredeljuje najbolj tipične osebnostne značilnosti nadarjenih otrok in jih deli v štiri področja: miselno-spoznavno področje, učno-storilnostno področje, področje motivacije in socialno-čustveno področje. Za potrebe članka je pomembno izpostaviti področje motivacije:

- visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti,
- radovednost,
- raznoliki in močno izraženi interesi,
- vztrajnost pri reševanju nalog,
- visoka storilnostna motivacija,
- uživanje v dosežkih.

in socialno čustveno področje:

- nekonformizem,
- močno razvit občutek za pravičnost,
- neodvisnost in samostojnost,
- sposobnost vodenja in vplivanja na druge,
- izrazit smisel za organizacijo,
- empatičnost.

V praksi ugotavljamo, da imajo nadarjeni učenci zelo raznolike značilnosti, ki jih zelo težko posplošimo na vse. Učenci se soočajo z različnimi izzivi in težavami v obdobju šolanja in tudi sicer. Kar so pri nekaterih nadarjenih močna področja/prednosti, predstavlja drugim nadarjenim učencem težavo in je to njihovo šibko področje.

2.1 Pogoste težave nadarjenih učencev

Strokovna izhodišča (2019) opozarjajo na najpogostejše značilnosti učno neuspešnih nadarjenih otrok, ki jih ovirajo pri šolskem delu:

- diskrepanca med telesno samopodobo in idealno podobo nadarjenega (nadarjeni in nizko učno uspešni, zaradi samopodobe),
- nezdravi oz. neprilagodljivi perfekcionizem,
- perfekcionizem,
- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih,
- strah pred spraševanjem,

- slaba samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, negativna slika o sebi,
- občutek nesprejetja in nenaklonjenosti,
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu,
- izoliranost in osamljenost,
- učenca ni mogoče motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, učiteljevim navdušenjem, ipd.),
- slaba pozornost,
- hiperaktivnost,
- čustvena in socialna nezrelost oziroma nesprejemljiva odzivnost (zlasti ob učnih neuspehih).

Na socialnem in čustvenem področju je pomembno otrokom ponuditi prostor, kjer lahko odkrivajo in razvijajo svoja močna področja, hkrati pa se zavedajo svojih šibkosti in jih ustrezno kompenzirajo. Učencem naj šolski prostor omogoči spoznavanje lastnih sposobnosti in hkrati meja. Kljub morebitnim neuspehom je pomembno učencem omogočiti razvijanje pozitivnega odnosa do šole, učenja in skupnosti. Temu lahko pripomore razvijanje pozitivnega vrednostnega sistema učenca in umestitev znanja v posameznikov vrednostni sistem.

3. Učinkovito delo z nadarjenimi učenci

3.1 Načela kvalitetnega dela z nadarjenimi učenci

Potrebno je razmisliti, katera načela in načini dela z nadarjenimi učenci so ustrezni in lahko pripomorejo k uresničitvi potencialov posameznih nadarjenih učencev. Strokovna izhodišča (2019) nam ponujajo dvajset najpomembnejših psiholoških načel za delo z nadarjenimi učenci. Izpostavljam načela, ki so za potrebe članka najpomembnejša in so nam služila kot vodilo pri izvedbi tabora za nadarjene učence:

8. načelo: Učenčevo ustvarjalnost je mogoče spodbujati.

Učenčevo ustvarjalnost, ustvarjalno mišljenje lahko strokovni delavci šole krepimo na različne načine (spodbujanje različnih vidikov, mnenj in načinov reševanja problemov).

9. načelo: Učenci bolj uživajo pri učenju in so uspešnejši, kadar so bolj notranje motivirani kot zunanje.

Dober način dela in motiviranje otrok so izven šolske dejavnosti, saj se učenci prostovoljno odločijo za udeležbo na le-teh. Obiskovanje pouka v šoli je obvezno, tabori pa so prostovoljni. Učenci si želijo udeležbe na taborih in so zato bolj motivirani za delo, učenje, sodelovanje. Kadar imajo možnost sodelovanja pri pripravi tabora, pa je motivacija za učenje še višja.

10. načelo: Učenci dlje vztrajajo pri zahtevnejših nalogah in globinsko procesirajo informacije, ko jih vodijo cilji obvladovanja namesto cilji dosežkov.

Učence je potrebno spodbujati k razmišljanju, da so napake dobre, saj so pokazatelj, da nečesa še ne razumemo, so priložnost za učenje in nikakor niso dokaz (ne)sposobnosti.

13. načelo: Učenje poteka znotraj različnih socialnih kontekstov.

14. načelo: Medosebni odnosi in sporazumevanje so ključni za proces poučevanje – učenje pa tudi za socialni in čustveni razvoj učencev.

V razredu je ključno vzpostaviti varno okolje za vse učence. V razredu morajo biti jasne norme v povezavi s socialnimi interakcijami (spoštovanje drugih, jasno sporazumevanje, nenasilno reševanje konfliktov). Prijetna klima v razredu je ključnega pomena za lažje učenje, poučevanje in za kvaliteten socialno-čustveni razvoj učencev.

15. načelo: Dobro čustveno počutje vpliva na učno uspešnost, učenje in na razvoj.

17. načelo: Učinkovito vodenje razreda temelji na: a) visokih pričakovanjih, b) dosledni skrbi za pozitivne odnose in c) zagotavljanje visoke stopnje podpore učencu.

3.2 Upoštevanje socialnih in čustvenih potreb nadarjenih otrok

Ferbežer (2008) izpostavi, da je pri nadarjenih učencih pomembno v medsebojnih odnosih upoštevati potrebe, ki izhajajo iz nadarjenega učenca (potreba po poznavanju in sprejemanju sebe; potreba po poznavanju svojih občutkov; potreba po pozitivnem zagovarjanju lastnih potreb; potreba po razvijanju ustreznih vrednot in potreba po ustreznih identifikacijskih vzorcih). Z vidika čustvenih potreb potrebujejo nadarjeni učenci visoko spoštovanje in potrjevanje. To je lahko povezovanje občutka lastne vrednosti s storitvami, dosežki ali kakršnimikoli izdelki.

Zrim Martinjak (2014) se osredotoča na pomen prepoznavanja socialnega kapitala pri prepoznavanju in razvoju nadarjenosti otrok. Rosso in McGrath (2012) zapišeta, da je socialni kapital sposobnost pridobivanja sredstev/podpore s članstvom v socialni mreži. Dodajata, da lahko socialni kapital okrepi ali zniža moč drugih faktorjev, ki so ključni za uspeh.

Zrim Martinjak (2014) poudari pomen šolskega okolja, ki je poleg družine drugi vir, lahko pa ima tudi kompenzacijsko vlogo. Kjer družine ne poskrbijo za razvoj socialnega kapitala pri otroku, nastopi šola, ki odigra pomembno vlogo pri učenju otrok, kako naj sodelujejo v skupini, kako naj vzpostavljajo odnose z drugimi. Socialni kapital je po njenem mnenju eden od pomembnih dejavnikov, ki pojasnjuje, zakaj nekdo napreduje s svojim potencialom, nekdo drug pa ne. Avtorica v svojem prispevku nagovarja učitelje, ki lahko pomembno prispevajo k razvoju posameznikovega socialnega kapitala in posledično k razvoju njegove nadarjenosti. To lahko storijo s spodbujanjem k odkrivanju potenciala, spodbujanjem k odkrivanju posameznikove specifičnosti in sprejemanjem posameznika kot takega.

3.3 Obogatitvene dejavnosti

Težak (2008) pravi, da je potrebno veliko pozornosti nameniti programom za nadarjene učence, s poudarkom na krepitvi pozitivne samopodobe učencev.

Strmčnik (1998) poudarja pomen zunajšolskih oblik skrbi za nadarjene učence. Kot kvalitetne izpostavi ekskurzije, kampe, počitniške tečaje, ki so za nadarjene pomembni predvsem zaradi možnosti socialnega učenja, sprejemanja in ozaveščanja lastne drugačnosti, izmenjave izkušenj, vključevanja v različne predmetne dejavnosti.

Glede na Strokovna izhodišča (2019) so obogatitvene dejavnosti tiste, ki jih izvajamo zunaj pouka (v okviru šole ali drugje), običajno se izvajajo v manjših skupinah, in sicer z namenom doseganja čim boljše stopnje personalizacije. Programske vsebine so odprte in jih učenci sooblikujejo skupaj z mentorji. Pri delu izbiramo fleksibilne, manj formalne, oblike in metode dela.

Obogatitvene dejavnosti (prav tam) nadarjenim učencem omogočajo širjenje interesov, poglobljanje znanja; občasno združevanje v bolj homogene skupine (glede na izražen interes učenca); učenje in druženje v formalnem in manj formalnem učnem okolju; večjo samostojnost učenca, možnost sooblikovanja učnih vsebin; razvoj procesnih spretnosti v skupini – ustvarjalno in kritično mišljenje; čustveni in moralni razvoj; strategije učenja; veščine izražanja, s poudarkom na krepitvi področij, na katerih njihov razvoj ni sinhron.

4. Podpora nadarjenim učencem – *Tabor za nadarjene učence na Bohorju*

Na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo zadnjih nekaj let opažamo potrebo nadarjenih učencev naše šole po druženju izven šole in potrebo po krepitvi socialnih veščin in hkrati po kvalitetnem preživljanju prostega časa v skupini. Tako smo v šolskem letu 2017/2018 prvič izvedli *Tabor za nadarjene učence na Bohorju*. Tabor smo skozi leta nadgrajevali in se dela lotili še bolj široko in celostno. V nadaljevanju bom opisala, kako smo se v šolskem letu 2021/2022 lotili organizacije in nenazadnje izvedbe tabora za nadarjene učence.

V začetku šolskega leta 2021/2022 smo se srečali z nadarjenimi učenci 4., 5. in 6. razreda, kjer smo jih povabili k sodelovanju. Naznanili smo, da v juniju 2022 načrtujemo izvedbo tabora z naslovom *Tabor za nadarjene učence na Bohorju*. Učence pa smo povabili, da sami sodelujejo pri oblikovanju programa tabora. Učence, ki jih je tovrstni način dela pritegnil, smo razdelili v skupine in se z njimi nekajkrat sestali. Na srečanjih smo s pomočjo kratkega vprašalnika (SLIKA 1) ugotavljali, katere teme so učencem najbližje, kakšne so njihove potrebe in želje. Na podlagi ugotovitev smo mentorice pripravile program tabora. V duhu »(po)koronskega časa« so bili odgovori učencev nagnjeni k učenju premagovanja stresa, oz. h tehnikam sprostitve. Mentorice smo se po obdelanih vprašalnikih in po ponovnih pogovorih z učenci odločile, da pripravimo tabor, ki bo zasnovan na temelju pozitivnega razmišljanja. Izpostavila bom vprašalnik in nekaj osrednjih delavnic.

4.1 Vprašalnik

S pomočjo vprašalnika (slika 1) smo poskušali nadarjene učence v čim večji meri vključiti v sooblikovanje programa tabora. Po analizi vprašalnika smo učencem predstavili rezultate in s skupnimi močmi iskali dejavnosti, ki bi zadovoljile potrebe večine otrok.

Slika 1

Vprašalnik za učence

Prosimo te, da izpolniš spodnji vprašalnik in nam tako pomagaš pripraviti program *Tabora za nadarjene učence*, ki bo kar najbolj ustrežal vam, nadarjenim učencem in vašim potrebam/željam.

I. V katerih socialnih veščinah se želiš na taboru uriti?

1. Pozitivno mišljenje (uporaba pozitivnega razmišljanja, tudi v težkih življenjskih situacijah, preoblikovanje negativnih misli v pozitivne).
2. Samoregulacijske spretnosti (učenje samoopazovanja, spremljanja lastnega učenja, rabe učnih strategij).
3. Empatija (sočutje do sočloveka, vživljanje v situacijo nekoga drugega, »postaviti se v čevlje drugega«).
4. Sodelovanje (sodelovanje z različnimi ljudmi, komunikacija v skupini, sodelovanje članov v skupini → pot do uspeha).

II. Znanja s katerega področja si želiš pridobiti?

1. Človeški možgani.
2. Strpnost.
3. Sproščanje, soočanje s stresom.
4. Jezikovne spretnosti.

III. Na kak način naj poteka učenje?

1. Individualno učenje – vsak zase spoznavamo nova teoretična izhodišča.
2. Izkušveno učenje – učimo se na konkretnih primerih, s poskusi/napakami.
3. Sodelovalno učenje – učenje v skupini (sodelovanje članov skupine, skupinsko učenje).
4. Raziskovalno učenje – posameznik raziskuje določeno temo, vrhunec raziskave je izdelek – plakat, raziskovalna naloga.

IV. Nam želiš še kaj sporočiti? Svojo misel/željo zapiši spodaj:

Mentorice Katarina, Mateja in Svjetlana

Vprašalnik za nadarjene učence, s pomočjo katerega so učenci sooblikovali program tabora

4.2 Delavnica Zgradba možganov

Učenci so si v začetku delavnice ogledali model možganov. S pomočjo barv so prepoznali, kateri del možganov je odgovoren za določeno sposobnost (možganska središča). Učenci so s pomočjo delov cvetače izdelali svoj model možganov in v njih prepoznavali možganska središča. Vsak zase je razmislil, katero možgansko središče si želi še bolj razviti (npr. središče za pisanje, središče za telesne in osebne predstave, središče za presojanje in razumevanje ...) pri sebi.

V nadaljevanju so se učenci učili o potovanju informacij v možgane in naprej v naša čutila. Eden od učencev je predlagal, da to pot predstavimo v obliki igrice (»potovanje električnega impulza« – informacija med učenci poteka s stiskom roke, brez verbalne komunikacije). Učencem je bil praktičen prikaz vseč in so iskali še druge načine, kako prikazati delovanje možganov.

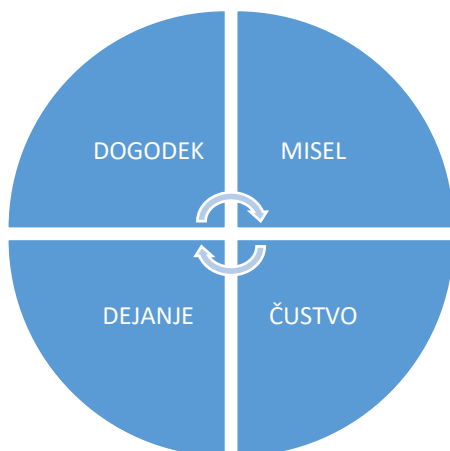
V zadnjem delu delavnice smo se posvetili vajam »Brain gym«, s pomočjo katerih smo prebudili naše možgane in jih pripravili na nove miselne napore.

4.3 Delavnica Moč misli in preoblikovanje misli (negativne v pozitivne)

Po skupinah so učenci obravnavali teoretična izhodišča povezanosti naših misli in našega počutja (slika 2). Naše misli niso le tiste, ki jih delimo z drugimi, zelo pomembne so misli, ki se pojavljajo v naših glavah in jih ne delimo z drugimi (samogovor). Nato so se učenci lotili igre vlog z različnimi situacijami (negativne misli, pozitivne misli).

Slika 2

Krog misli, čustev in vedenja



Povezanost naših misli s čustvovanjem in vedenjem.

Učenci so v drugem delu delavnice zapisali negativne misli, ki nas lahko pestijo. Misli smo premešali in vsak je dobil nekaj misli, ki jim je poiskal bolj ustrezno – pozitivno misel. Učenci so bili pri delu motivirani in ustvarjalni, našli so zelo domiselne rešitve negativnim mislim.

Primer 1

Misel, ki me uspava: Nekdo drug je boljši od mene.

Pozitivna naravnost, ki me pripelje do uspeha: Kaj se lahko od njega naučim? Vedno lahko najdem način, da nekaj izboljšam.

Primer 2

Misel, ki me uspava: To je pretežko.

Pozitivna naravnost, ki me pripelje do uspeha: Z vajo bo postalo lažje, vaja dela mojstra.

4.4 Delavnica Priprava skečev

Von Krafft in Semke (2008) opredelita humor kot pomemben element, ki v družbi blaži stres in zbližuje ljudi. S humorjem naj bi otrokom lahko posredovali vrednote in strpnost. Otrokom naj bi pokazali, da poleg zlonamernega in žaljivega humorja obstaja tudi oblika, ki pomaga blažiti predsodke in razkriva slabosti, ki so skupne vsem ljudem. To stališče nam je predstavljalo vodilo pri pripravi delavnice s skeči.

V začetku delavnice so učenci iskali ustrezne pare delu šale. Pri iskanju in povezovanju šal so se pošteno nasmejali. Primer:

– Prvi del šale: »Zakaj skačeš po učilnici, Bine?« vpraša učiteljica.

– Drugi del šale: »Saj ste rekli včeraj, da če se dovolj potrudim, lahko preskočim razred!«

Nato so se poskusili sami spomniti šal, ki jih poznajo. V zadnjem delu pa jih je čakala najtežja naloga. V skupinah so se dogovorili na kakšen način bodo predstavili šalo. Šalo so lahko pripravili povsem sami, ali pa so poustvarili kakšno že znano šalo. Skupine so predstavile šale

na različne načine: skozi igro, s pripovedjo ali z glasbeno točko. Učenci so skozi delavnico spoznali, kako pozitivno je na njih vplivalo ustvarjanje šal, interpretacija in izmenjava šal/predstavitve šal drugim skupinam.

4.5 Delavnice sodelovanja

Na taboru smo se preizkusili v številnih socialnih igrah, ki spodbujajo veščine sodelovanja, samozaupanja, samoobvladovanja zaupanja, timskega dela.

Učencem je bila zelo všeč igra *Grajenje gnezda za jajce* (Kranjčan, 2017). Učenci so pri tej dejavnosti v skupini gradili gnezdo. Za gnezdo so lahko uporabili vse, kar so našli v naravi. Vse skupine pa so dobile v uporabo tudi časopisni papir. Na voljo so imeli 20 minut. S skupnimi močmi so postavili gnezdo, ki je moralo biti dovolj trdno, a hkrati dovolj mehko, da je jajce, ki smo ga v gnezdo spustili z višine 40 cm ostalo celo.

Učenci so bili pri delu zelo ustvarjalni, med seboj so sodelovali in upoštevali različne predloge. Rezultati so bili odlični, nastala so trdna a hkrati dovolj udobna gnezda za jajca. Zelo pomemben pri nalogi je bil proces ustvarjanja oz. grajenja jajca.

Po izvedeni dejavnosti je sledila evalvacija, pri kateri smo veliko pozornosti posvetili odnosom med učenci v procesu dogovarjanja in izdelave gnezda. Pogovorili smo se o tem, kdo je prevzel vlogo vodje, kdo je podal predloge, na kak način so se odločali o sprejemanju/zavračanju predlogov. Učenci so imeli na voljo varen prostor, v katerem smo se pogovorili o tem, kako so se pri dejavnosti počutili, kaj jim je bilo všeč in kaj bi spremenili.

5. Zaključek

Na naši osnovni šoli imamo z izvedbo »*Tabora za nadarjene učence*« zelo dobre izkušnje. Odzivi učencev in staršev so zelo pozitivni. Večina si želi še več takšnih izkušenj, saj skozi njih učenci spoznavajo sebe, krepijo socialne veščine, se učijo sodelovati z drugimi in se z njimi na neformalen način povezujejo.

Ugotovitve, pridobljene s pomočjo evalvacije, so pokazale, da so se učencem na taboru v spomin najbolj vtisnile dejavnosti, ki so namenjene krepitvi socialnih veščin in medsebojnem sodelovanju udeležencev. Učenci so uživali v spoznavanju novega oz. drugačnega, kot je pri formalnem pouku v šoli. Zelo zadovoljni so bili, ker se je tabor odvijal na Bohorju, izven šole, z možnostjo preživljanja časa v naravi, na pohodih. Učenci so skozi delavnice spoznali, kako so si različni, a hkrati sposobni sodelovanja drug z drugim, če to želijo. Naučili so se tudi, da se morata obe strani ustrezno pripravita na sodelovanje. Socialne in doživljajske igre so tiste, ki so učence najbolj nagovorile, zato si tudi v prihodnje želijo podobnih oblik učenja in še več takšnih priložnosti za osebno rast.

Na osnovi naših izkušenj in ugotovitev bomo tudi v prihodnjih letih načrtovali izvedbo taborov, s pomočjo katerih, bodo lahko nadarjeni učenci osebno rastle in krepili socialne veščine, ter pridobili različne izkušnje sodelovanja v skupini. Prav tako se bomo trudili v pouk vključiti čim več sodelovalnih dejavnosti in dejavnosti za krepitev socialnih veščin učencev.

6. Viri in literatura

- Ferbežer, I. (2008). Posebne potrebe nadarjenih otrok. V I. Ferbežer (ur.) *Nadarjeni otroci* (str. 24-50). Didakta, Radovljica.
- Koncept (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.
- Kranjčan, M. (2017). Od igre do projekta. Založba Univerze na Primorskem, Koper.
- Rosso, E. in McGrath, R. (2012). Beyond recreation: Personal social networks and social capital in the clubs transition of young players from recreational football to formal football clubs. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 453-470.
- Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V T. Bezič (ur.) *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (str. 11-31). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Težak, S. (2008). Samopodoba mlajših nadarjenih otrok v luči raziskav. V I. Ferbežer (ur.) *Samopodoba nadarjenih otrok* (str. 60-89). Didakta, Radovljica.
- Von Krafft, T. in Semke, E. (2008). Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Zrim Martinjak, N. (2014). Socialni kapital in (prezrta) nadarjenost. V M. Juriševič (ur.) *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 265-274). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Svjetlana Miškovič, po izobrazbi socialna pedagoginja, je svetovalna delavka na Osnovni šoli XIV. divizije Senovo. Pri svojem delu se veliko ukvarja z otroki s posebnimi potrebami, med drugim tudi z nadarjenimi učenci.

X

ROUND TABLE 1

Integrative Approach to Teaching and Skills Development

OKROGLA MIZA 1

Integrativni pristop k poučevanju in razvoju spretnosti



ROUND TABLE 1

Integrative Approach to Teaching and Skills Development

*In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Bulgaria, Dominican Republic, Greece, Indonesia, Malaysia, Palestine and Romania.*



*dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain*



*Yara Arnaiz Martín
La Estación de la Ciencia y la
Tecnología, Spain*



*dr. Izaskun Mitxitorena
Informal Science Education,
Spain*



*María del Pilar Aguilar López
Science Teacher, Spain*



*Cármén Diez Calzada
Physics and chemistry Professor,
Scientix Ambassador, Spain*



*Elena Matroana Hreciuc
Secondary School "Ion Creangă"
Suceava, Romania*



Ivo Jokin
*European Association for
Astronomy Education, Bulgaria*



Yohanes Djoni
*Senior High School Permai,
Jakarta, Indonesia*



dr. Lee Saw Im
*Seri Bintang Utara High School,
Malaysia*



Mª Matilde Ariza Montes
*IES Pedro Espinosa,
Antequera, Spain*



Eyad Alsouqi
*Jenin Primary Boy's School,
Palestine*



Jesús Ureña Vásquez
*Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro,
Dominican republic*



Rania Lampou
*Greek Ministry of Education &
Religious Affairs, Greek Astronomy
& Space Company, Greece*



Rubintang Naomi Butar-Butar
*T-Hope Bilingual School, Medan,
Indonesia*



Dolores Alicia Queiruga Dios
University of La Rioja, Spain

La Estación de la Ciencia y la Tecnología

Yara Arnaiz Martín

La Estación de la ciencia y la tecnología, Universidad de Burgos, España
yarnaiz@ubu.es

Abstract

La Estación de la Ciencia y la Tecnología (The Science and Technology Station) has different spaces focused on work the science and technology with students, who come to do different workshops.

I try to ensure that they are the ones who make decisions and choose how they want to carry out a project, taking into account the wide variety of tools that are available to them. That is why we like to talk about a "maker" philosophy, through methodologies such as DIY (Do It Yourself), Learning By Doing or Project Based Learning, among others, where the teacher is a mere guide or facilitator, and the students try to create the project and solve each problem that arises.



Much information can be found on the web: <https://laestacioncyt.es/>

Introduction of the Author

Yara Arnaiz has a degree in Chemistry and the Master's Degree in Teaching at the University of Burgos (Spain). She Works in "La Estación de la Ciencia y la Tecnología", which is a non-formal educational center located in Burgos, aimed at the popularization of science and the promotion of scientific and technological culture. She is focused on STEAM education, trying to motivate students through gamification, focusing her interest on the humanization of Physics and Chemistry through the transfer of values and integral development linked to the training of people.

Critical thinking

Dr. Izaskun Mitxitorena

*Askatasuna BHI, Spain
imitxitard@educacion.navarra.es*

Abstract

One of the 21st century skills really useful for the scientific knowledge is the critical thinking. Therefore, we planned a project based on this skill. With this project students were able to understand and gain a deeper knowledge about radioactivity. As it is a tricky subject we first asked for their previous ideas and from them step by step constructed the basic knowledge about radioactivity. During the project students faced different challenges which were able to overcome by using their critical thinking. After the project students remembered and understood the basic notions about radioactivity.

Introduction of the Author

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

STEAM oriented education

María del Pilar Aguilar López

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

Abstract

According to the recent integrative guidance towards teaching and skills development, I've had the chance to notice, in this last two years as secondary school teacher, the relevance of key competences for lifelong learning, and the importance of continuous interaction between educational training and implementation, so I believe it is a MUST for new teachers to foster a management style where science, technology and society (STS education) creates a participative class atmosphere. An all-in-one STS - STEAM orientated education, apart from shooting the essential ability of critical thinking - helping students acquire their own, valid discernment- also lays the foundations of transversal educational activities set up in real, social contexts, to facilitate people's "all-round education", which derives in the acquisition many social and personal soft skills, too. These skills are being indispensable in the labour field, and taken into deep consideration in the educational curriculum: entrepreneurial spirit, assuming responsibilities, the encouragement of participation, personal or group initiative, proactiveness, creativity, etc.

An important remark: within an ever-changing world and a digital growing trend, teachers should be well versed and experienced in Information and Communication Technologies (ICTs) to be up to the mark and whatever it means: the incursion into "new" fields, such as artificial intelligence or programming applied to education, implementing this knowledge to the classroom and the other methodologies exposed. I would take the liberty of pointing out a last remark: I have the feeling that many of the desired knowledge, skills behaviours and abilities which this competency-based learning pursues to empower students, could fall to parents... I'm referring to the personal, psychological or social sphere (the value and respect of others in all ways, their rights, their culture) ... why is it a demanding need to carry out this role as a teacher in today's world?

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.

Global Science Opera Creavolution, STEAM Project promoting skills. Spain experience

M^a Carmen Diez

Scientix Ambassador
cdc8385@gmail.com

Abstract

Keywords : Creativity, skills, integrative learning, STEAM, Scientific Opera

EduVisión Conference 2022 is the opportunity to make it easy for us to share with those who experience this concern giving visibility in 2022 to the achievements of the 21 competencies. A relevant experience in Spain in the Integrative approach to teaching and the development of skills is the creation from the Scientific Opera scene at GSO 2022 Creavolution, European Project that collaborates with GSO4School. The STEAM perspective grants universality to inclusive learning.

The scene combines some integrative learning standards with art-immersed STEM and Curriculum development with the development of skills and knowledge drawn from multiple sources and experiences, and the application of skills and practices in various settings.

Barcelona and Malaga working on Artistic contents (Characters , Costumes, Script, Musical Composition, Scenography, Booklet) and on complementary STEM contents:

- the functioning of the lobes of the brain, the potential and limitations. The damage caused by some unhealthy habits.
- the deterioration of brain functions and detection. Memory loss and Alzheimer's.

Spain experience includes and evidences the acquisition of 4C skills (creativity, critical sense, communication and collaboration) . Artistic participation with various types of language makes it easy. And the Open School dimension is of singular interest in collaboration with *ace alzheimer center*.

1. Integrative learning

Integrated studies imply bringing together traditionally separate subjects so that students can acquire a dimension of understanding incorporated into the requirements of the changing and globalizing society.

Integrative learning is achieved in many formats: connecting skills and knowledge from diverse sources and experiences, applying skills and practices in various settings, using diverse and even contradictory points of view, working in understanding problems. Achieving this requires simultaneously involving traditionally separate subjects so that students can understand the connection of concepts, methods, or languages from two or more established disciplines or areas of expertise. Using this design learning achieving explain a phenomenon, solve a problem, create a product or ask a new question, and often incorporating the school-society dimension.

We can affirm that Spain develops a cognitive and social model that evidences of Integrative Learning with STEM immersed in Art. The result, a Scientific Opera scene, is the creation of an experience that combines the aforementioned standards.

2. Creavolution design and promoting Skills

The GSO collaborates closely with GSO4SCHOOL, an Erasmus+ project that trains teachers and students in the creative methodology. It is also an international network of support and community for teachers which by definition of the project constitutes the commitment to 21st skills.

Each GSO edition offers opportunities for Inquiry Methodology and the acquisition of 4C skills from artistic participation with various types of language. Trajectory of the GSO Project is presented in previous eduVision Conference.

Booklet provides the contents that the participating countries develop in different scenes. Creavolution, the creative brain, determinant of evolution focuses on the knowledge of the brain, his superpowers with the participation of countries from all over the Earth in a Scientific Opera of 1h12 minutes. View on QR code (figure 1).



Figure 1. Viewing Creavolution

Modern brain research presents higher psychic functions as hierarchically ordered complex systems that arose from evolutionary pressures; and this drives the development of increasingly integrative neural structures capable of processing increasingly complex information, facilitating a plasticity of adaptation to the environment.

In this context of theorizing, the cerebral cortex, and in particular the prefrontal cortex, is at the top of that hierarchy, which represents the neural basis of higher cognitive functions of the human being, an issue that we will address in the scenes of participation in Spain about a landscape of Music, Singing, Interpretation, Scenography and a script with Science on the functioning of the brain.

Here eduVision puts emphasis on 4C's: Critical Thinking, Creativity, Collaboration and Communication. These skills have been defined by education experts, and constitute the backbone of the training of our students due to the leading role they take in the 21st century society. We will highlight them in the participation of Spain in GSO2022. Our goal is to make them evident.

3. Creavolution Spain scene

The experience of Spain is developed for Santiago Rusiñol School Barcelona (fig.1 hour 0:44:15), Institute Rafael Perez Estrada Málaga (fig.1 hour 0:57:35), and La Salle Premia School_ Barcelone (fig.1 hour 0:31:17).

Spain STEM contents are summarized at:

- functions of the right and left hemispheres

- the functioning of the lobes of the brain, the potential and limitations. The damage caused by some unhealthy habits.
- the deterioration of brain functions and detection. Memory loss and Alzheimer's.

Artistic contents included in Spain experience are Characters , Costumes, Script, Musical Composition, Scenography, Dance, Booklet.

Figure 2 provides moments of the production of the scenes with Institute Rafael Perez Estrada (Málaga) and La Salle Premia School (Barcelone). One of the brain's functional dysfunctions, Alzheimer's, invites us to learn about his prevention with Memory Test QR inserted in Fig.2 .

Introduction of the Author

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

ARSTEAMapp: bring together prior knowledge and experiences

Elena Matroana Hreciuc

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

Abstract

"The future belongs to those who believe in their dreams."

Eleanor Roosevelt

When students **bring together prior knowledge and experiences** to draw on their skills and apply them to new experiences at a more complex level we promote **integrative learning**.

ARSTEAMapp addresses the challenges of improving the integrative teaching of STEAM disciplines in the 12-16 age group, designing an innovative way to establish connections between these disciplines in a meaningful and viable way with the educational context. Two *objectives* better describe the background of the project. First of them requires that the resources allow the implementation of the integrated STEAM approach. The second one indicates the results facilitate the use by teachers of the integrated STEAM approach. *Project priorities and topics* respond to trend of integrative learning by promoting interest and excellence in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and the STEAM approach, by addressing digital transformation through development of digital readiness, resilience and capacity and by supporting teachers, school leaders and other teaching professions. Considering all beneficiaries project provides new theoretical foundations for the didactic transposition of integrative STEAM, in the context of *Augmented Reality* resources, and aims to give the educational community an easily accessible teaching-learning resource to adopt this educational approach, which can be used in all European schools.

ARSTEAMapp take into consideration especially the impact of *students (12-16 years old)* and teachers of the category of students. Motivation and engagement towards STEAM subjects are generated by offering a greater approach and knowledge of the students to the European Cultural Heritage. *Teacher* of students aged between 12 and 16 years old have more accessibility to new resources for STEAM educational actions, could use greater provision with digital and pedagogical tools, empowering them with the integrative STEAM approach. They will benefit of better promotion of self-efficacy in classroom management and acquisition to motivating, engaging and innovative tools, resources and techniques for students. Other categories involved in education and the impact are taken into consideration: *policy maker* - improved knowledge transfer and intellectual exploitation of developments with public and private entities Academic community; better visibility of research into STEAM education, active methods and participative approaches; *associations and families* - more interactive resources and motivating learning tools for out-of-school education. *Participant organizations* benefit from new synergies and networks for possible future research projects and education alliances and exchange of ideas and good practices among the project partners.

ARSTEAMapp project develops as results an **AR mobile app** with a students workbook and a **pedagogical guidelines** for teachers.

AR mobile app will offer 10 elements/scenarios of European cultural heritage - Buildings - UNESCO Heritage. Each element will include information about: S = science, T = technology, E = engineering, A = arts, M = mathematics, design STEAM role models for boys and girls.

The app will be **translated** in five languages: English, Spanish, Portuguese, Romanian, Turkish, have a **student workbook** with activities to be completed and students will **learn the importance of each STEAM** discipline for each element of cultural heritage (i.e., the importance of mathematics for building a cathedral).

ARSTEAMapp System is based on the principles of Play&Learn that structure the application in three main parts:



We could review the **ARSTEAMapp pilot** version and could share your feedback.

ARSTEAMapp team is continuously concerned with achieving the objectives and impact of the project so that through collaboration, communication and exchange of ideas it ensures constant progress and improvement of the products, as well as promotion in relevant online environments - Scientix, E-PALE, E-Twinning, Twitter, Facebook, Instagram, as well as through participation in symposia, STEAM conferences - 4th Scientix Conference and organization of specific events - World Science Day. to establish new synergies with the interested and general public.

ARSTEAMapp creates a bridge to the future, to be a model of education that brings together theoretical disciplines, practical disciplines, the arts, creativity, innovation, collaboration and teamwork skills.

Erasmus+ ARSTEAMapp project - **2021-1-ES01-KA220-SCH-000030257** – is Co-founded by the European Union and is the result of a of six partners teamwork– UBU, KYAL, SCOALA, CLF, Kveloce, GVAM.

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.

Developing steam key competencies through science camps

Ivo Jokin

*Science teacher in Municipal center for extracurricular activities
Municipality Dolna Mitropolia, Bulgaria
ivo_jokin@abv.bg*

Abstract

The description of the work I have presented as my experience in the organization of extracurricular activities with students in astronomy and space, the forms and methods, results and some good practices in teaching astronomy in the constructivist environment. Participation in joint projects with research organizations, use of online labs and remote ones.

Keywords: key competencies, astronomy education, informal education

1. Introduction

One of the major educational problems at present is the alienation from the school and the lack of willingness to study, especially in the field of science subjects, The motivation of the students for education and attracting their interest towards science could be successfully accomplished in constructivist environment by means of the relatively new approach (method) in education the method of research or study/ Inquiry Based Learning/ applied to the learning of science - Inquiry Based Science Learning.

2. Activities for promoting of the learning interest

In the Municipality center as forms of extracurricular activities in relation to Physics and Astronomy are offered the following : Astro-party” , A Classroom under the stars ”.Aiming development of the cognitive interest are the modules:

Science – educational activities including the sets NTSE Nano-Tech Science Education in the project with the same name of the EU “Photonics Explorer”, “Explore the colors” a portable laboratory for water research of Water Monitoring Challenge, education project of the platform SCIENTIX, related to virtual and remote laboratories in Physics and Astronomy, “A Universe in a box” of the project UNAWA, which is especially developed for under school age and primary school students.

“**Astronomy and space in my school**” – activities of the project SPASE AWARENESS, Earth Cam – taking pictures of the Earth’s surface from Space from the onboard camera of the International Space Station Lunar Mission One – Send Your Footprints to the Moon”, “The World Week of Space, “International night for Moon Observation (InOMN) and sending of a radio image of all the participants worldwide.

2. Moon Bounce Project

Drawings of students of the Astro-club at the Centre were sent by a radio telescope to the Moon and then again returned to the Earth.

The project is named Moon Bounce and was accomplished by the radio astronomer Daniela de Paolis and a team of radio amateurs by the radio telescope Dwingeloo in Holland. They have created a way to send images to the Moon and back and the project included schools worldwide. The campaign started in April as up to April 15 , the drawings had to be sent to the site of the co-organizers Galileo Teacher Training Program (GTTP).

Up to April 25, there was a stage of online voting for selection of the drawings to be sent to the Moon.

The topic of the project was related to the golden plates launched by the space crafts Voyager 1 and 2 in 1977.

The preliminary preparation included activities in the Art workshop and the students put in pictures the main accents of the records in the plates – flora and fauna of the Earth, View of the Earth from Space, visible constellations and of course the Cosmic Rhodopa Mountain – The observatory on Mount Rozhen and the folk singer Valya Balkanska whose voice in the Rhodopa folk song “ Izlel e Delju Haidutin” is flying in Space on the board of Voyager.

Introduction of the Author

Ivo Jokin is a Director and STEAM teacher in Municipal centre for extracurricular activities, Bulgaria. Hi is a SCIENTIX ambassador, member of Executive Council of European Association for Astronomy Education and National Astronomy Educational Committee, Office of Astronomy Education, IAU.

STEM and Digital Activities to Motivate Students and Teachers

Saw Im Lee

SMK Seri Bintang Utara
sawim27@gmail.com

Abstract

In this endemic, I focus more on the learning of students who drop out due to school close and online teaching during pandemic. As we know that during online teaching, the teachers including me, we try our very best to use digital in order to help us deliver the content for our students. However, I found that there were also some parts of the curriculum that could not be delivered well and fully. Although it is small, it will cause students to not understand the concept and will affect their interest in learning. The consequences are even more serious if students give up learning it.

For example, I teach the subject of chemistry that requires students to conduct investigations to understand a concept, theory, data recording skills, observation, as we said learning by doing. Because of this missing gap during pandemic, for now I believe focus on hands on activities, like doing investigation, experiments, and group presentations, as well as handling the lab equipment and knowing the chemicals is a necessary action. The impact of the activities is that the students can understand and sharpen the concept which they may not understand during the online learning.

Last month I managed to coordinate a project-based learning (PBL) that crossed the curriculum involving 5 subjects namely Chemistry, Physics, Biology, Mathematics and Malay. In this PBL, students are given the task to build a house that uses certain materials or designs that can reduce the heat in the house. The concept of chemical composite materials, heat from physics, mathematical lift plan, green cleaner and presentation language style, creativity and innovation are among the desired skills. But I don't just focus on the curriculum because Co-curriculum is equally important in producing 21st century students. In the book *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, the authors Bernie Trilling and Charles Fadel have premised that "the world has changed so fundamentally in the last few decades that the roles of learning and education in day-to-day living have also changed forever".

I will bring 6 teams of 20 students to participate in the national level Malaysia Techlympics 2022 competition. They will participate in the 3D printing and Science Materials categories. I have held workshops to guide them in preparing posters, prototypes, slide presentations for the competition. Winning or losing is not my goal. What is important is the process from the beginning they participate in the briefing, discuss in groups to identify the problem, state the best solution and then produce a prototype. The journey is essential. Here is this way we can park in the 4Cs skills.

Besides students, I also share with teachers about digital applications in teaching and learning as well as school management. Yesterday I was new at Thank you NTV7 has broadcast an interview with me by local NTV7 in their DiDik Bulletin regarding digitals. I hope my sharing will inspire more teachers to empower digital and become digital champion teachers to bring classroom transformation and prepare students for IR 4.0.

Introduction of the Author

She is an excellent chemistry teacher with 32 years of teaching experience from Malaysia. She is the STEM and Innovation Coordinator and Head Teacher Advisor of the Robotics Club at her school. 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 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 and Platinum Award from Kuala Lumpur Education Department. She is the Vice President of Malaysian Teachers STEM Association.

STEM Project: The Virtual Museum of Heritage from the IES "Pedro Espinosa"

M^a Matilde Ariza Montes

*Physics and Chemistry teacher. IES Pedro Espinosa. Antequera (Málaga), Spain
matiariza@iespedroespinosa.es*

Abstract

Education is changing very fast, so teachers and students must learn new skills to face the new challenges of the current society characterized by Science and Technology. At the same time, citizens must achieve environmental solutions, promote gender equality and, of course, inclusion. For this reason, it is very important to engage all students in a project that makes possible to reach all 21st Century Skills like critical thinking, problem solving, inquiry skills, knowledge base, technology literacy or social skills without forgetting curiosity, creativity, originality, initiative, innovation or communication. At my high school, a STEM Project is carrying out and it is achieving these skills. Its name is Virtual Museum of Heritage from IES "Pedro Espinosa", where we are an interdisciplinary team, unlike multidisciplinary team, so we, teachers and students, have the same goal, make progress with our heritage. Like a STEM teacher, I am trying to make different activities in different ways and besides I am using the heritage from my high school, created in 1928. For this reason, we have been inquiring this wealth for many years and consequently I created the Virtual Museum of Heritage from the IES "Pedro Espinosa" (MUVIPA) in 2015. MUVIPA is a museum made with and for students with heritage from the 19th century and early 20th century. It is the final product of the inquiries carried out from the different subjects and courses in the high school IES "Pedro Espinosa".

Our strategies divided in two types of actions. The first actions are more experimental like making different activities or inquiring the heritage. However, the second actions are more theoretical can be carried out with a computer at home, for example, creating new materials or publishing in scientific contents. We have also wanted to make the competitor analysis. It is about people, space, personal tools, management tools & resources, publishing and final product. We have also decided to make a SWOT analysis like feedback to improve our actions and activities, so we review strengths, weaknesses, threats and opportunities to the next STEM project. In the website we can see some materials from the MUVIPA like scientific-historical instruments, cartography, sculptures and so on. You can visit our web and you can see researches, pictures, drawings, sculptures, anatomical models, minerals and so on. The link is <http://museovirtualiespedroespinosa.blogspot.com/>. In the future, we have some goals to short and long term, so we are going to continue working very hard with the 21st century skills.

Introduction of the Author

M^a Matilde Ariza Montes has a degree in Chemical Sciences. She is the Head of the Physics and Chemistry Department at the high school IES "Pedro Espinosa" in Antequera (Málaga), Spain. She has named by the European Schoolnet Academy as an Integrated STEM Teaching for Secondary Schools and a Scientix Ambassador. She created the Virtual Museum of Heritage in the IES "Pedro Espinosa" (MUVIPA) in 2015 and she is researching this heritage with the students too. She has participated in

different international competitions like Science in Action obtaining several distinctions and this year she has been a jury of this contest. She has given more than a hundred talks and workshops in conferences and schools, and has participated in articles from different scientific journals and books, both national and international. In 2020, the RSEF named her with the Physics Teaching and Dissemination Award, and the Ministry of Science and Innovation of Spain proclaimed her as a Scientific and Innovative Woman too.

Interdisciplinary Approach

Jesús Ureña

Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro
Jesuresena27@gmail.com

Abstract

Interdisciplinary teaching and learning is exactly what it sounds like: students combine learning from multiple disciplines to come up with new ways to think about issues and solve problems.

An interdisciplinary approach expands what students learn by allowing them to tackle problems that don't fit neatly into one subject. It also changes how students learn by asking them to synthesize multiple perspectives, instead of taking what they're told by a teacher at face value.

In education, it is well known that when students can apply what they have learned in one subject to other areas, it makes their learning experience more meaningful so that the knowledge becomes more relevant.

As human beings, we live in an interdisciplinary world, so students demand interdisciplinary learning.

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 second cycle and admissions coordinator of the Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Villa Tapia, Dominican Republic.

Unleashing the potential of brain-based learning

Rania Lampou

*Global Educator, STEM Instructor, Greek Ministry of Education & Religious Affairs, Greek Astronomy & Space Company
rania.lampou@gmail.com*

Abstract

Cognitive neurosciences could offer great support in the pursuit of creating a school with healthy well-balanced and efficient learners. By offering insight into brain functions, they give us solutions that can apply to teaching methods, nutrition and organizing the school schedule in accordance with the human biorhythms in a way that promotes learning and mental health.

Nowadays that humanity has faced health and other kind of crisis, the mental and physical health of learners are being challenged. With the knowledge of neuroeducation, we can overcome the challenges and obstacles and we can restore the balance in order for schools to operate in an optimal way.

According to neurobiology, fear and threat response are complex phenomena. The brain regions involved in threat response and fear are not organized into a single fear circuit but by several circuits in parallel. In general, children are more vulnerable to fear.

Below there are some suggestions and brain-based techniques to teachers in order for them to cope with these difficult times but also help them in their daily school life. Brain-based learning refers to instructional strategies, lesson plans, and educational initiatives that are based on the most recent findings in neuroscience regarding how the brain learns, including aspects like cognitive development, or how students learn differently as they get older, and mature.

Some of these techniques are: create communities and support systems, take action to counteract powerlessness, establish a new routine, develop social skills, be honest and straightforward in communication, create positive emotions, make learning pleasant, develop self-awareness, create a safe environment, plan learning sessions carefully, adopt an appropriate methodology, give students feedback.

Efficient learning is not possible without health and well-being. Schools should support students to develop social and emotional skills and talents that contribute to long-term mental health and wellness, the ability to solve problems and cope with everyday challenges, maintain healthy relationships and cooperate with others, and feel autonomous and creative. Brain health and functions cannot be ignored when we plan education programs and we set up an educational system in general. Educational neuroscientists are discovering a lot about the idea of learning by working directly in schools. When children realize how their brains change as they learn new things, their perspective on school learning could shift drastically. Through understanding how students' brains actually work and applying this information to boost classroom learning we may be able to significantly improve classroom teaching and better prepare children to face the complexities of the uncertain future.

Introduction of the Author

Multi-award winning Global Educator, STEM instructor, ICT teacher trainer, neuroeducation researcher, founder of many international STEM projects based on SDGs, author of scientific books for kids, global peace ambassador. Currently, she is a STEM instructor at the Greek Astronomy and Space Company (Annex of Salamis) and she is also working at the Greek Ministry of Education & Religious Affairs, at the Directorate of Educational Technology and Innovation where she writes STE(A)M projects for Greek schools.

Rubintang Naomi Butar-Butar

T-Hope Bilingual School, Medan (Indonesia)
rubintangnaomy@gmail.com

Abstract

Connecting globally has been going on in some schools around the world. It is one of the ways how to spread STEAM learning in every country. I would like to share how I and my team carried out this experience so as to meet the goals of our education department.

Since a few decades ago schools have conducted fieldtrip as part of their programs. It is a journey by a group of people to a place away from their normal environment, usually for education, personal enrichment, or research purposes. It was held by schools to help enhance their students' knowledge and skills. Some schools went on a fieldtrip to museums, parks, stations, etc. The students of the schools were taught history, science, math, social study and language skills while visiting interesting places.

Our fieldtrips were applied in a railway station, park, and beach. Our lower elementary students enjoyed a lot of activities there, like observing objects, sea animals, plants and doing worksheets. Before that, we had to prepare our equipment, tickets, worksheets and so on. At the same time we also made sure that all of our students apply all their good habits and anything the learned. Our students enjoyed some staff's explanation and our celebrations very much, especially when they could interact with foreigners there.

Then, we continued with Science or Social Study worksheet about things in the place. Our students, parents and preacher were engaged and felt very enthusiastic in doing all activities there.

The feedback of the project showed a positive impact on our students. They love science more and more and feel enthusiastic to learn it for better results. Through those experiences it is clear that what Benjamin Franklin said is true. "Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn."

In short, conducting fieldtrips reveals several areas of subjects. Moreover, it has been spread all over the nations from USA, UK, Australia, Africa to Asia, and it is even held online nowadays with the help of our technology.

To conclude with, our experience will be useful for every educator who wants to improve and develop his students' skills, especially if we keep connecting with each other internationally. "Education is the key to success in life, and teachers make a lasting impact in the lives of their students." (Solomon Ortiz).

Introduction of the Author

Rubi is an English teacher from Medan, Indonesia. She is teaching for about 19 years. Currently she teaches at T-Hope Bilingual School, Medan (Indonesia).

Dolores Queiruga

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

Abstract

I am a professor in the degree of management and business administration. We teach our students: companies are in an environment that changes very quickly and they have to adapt themselves...I've been repeating the same thing since university for 20 years and my teachers already told me so. It's time for us to change something. And now, it's our time. Its time for us to change.

We can read many articles in the press and opinions that affirm: “the universities are going to disappear. but not all: only those that do not adapt”. I believe it. Nowadays many students don't go to class. **Why?** If the subject is difficult: they go to private classes. If it is easy: they study it by themselves a few days before the exam with the power point presentation of the teacher. The **master classes** do not contribute anything to them. And what do the **teachers** think? Some comments from teachers are for example: “even though I only have 3 students in class, I teach them”. Or “well, now students haven't interest, we'll see the results”. Or “well, I check they go to class and give them some points”

Times have changed and we must ask ourselves some questions: what does it bring them to be in class? What does bring them listening to our class? More than listening to it on video? Why do we want them to go to class? Is face-to-face really better for them?

We should think about this: If we record the contents on a video, they can learn it, even better than in class, because they can watch it several times. From my point of view, there's **only one thing** they can't have on a screen and that's the physical presence of others and all this enriches us: Live with others, understand them, get to know them, listen and be heard, be assertive, teamwork, accept that someone else has a better idea than ours.

Let's remember how hard confinement was, during the pandemic. We only saw people through a screen. I think we need the physical presence of others to develop us and personal growth. So, we have to show them that learning together, with other people, enriches us.

First, I will do a survey to ask them the reasons why they do not usually go to class and I will learn from their opinions.

During the classes, I will organize it as follows:

- They will prepare the materials for the class and present them every day, think of a question and ask their classmates. They explain to their classmates why it is important to know this topic. I review, correct, give an example. First, they should learn to work in a team (with dynamics) and to communicate with creativity.

- Some of the classes will be volunteers and we will work the Habits and skills to be effective.

At the end of the course, I pass another survey with questions as... Have you attended the small group? What did you learn with your team?

Introduction of the Author

Dolores Queiruga completed her PhD at the Technical University of Braunschweig (Germany) in 2005. From 2006 to 2010, she has been professor at the University of Salamanca and from 2010 to the present, she is professor at the University of La Rioja. She teaches subjects related to the human and social factor of Companies. The research he has carried out is related to the environmental and social responsibility of the Companies, as well as the management of Non-Profit Organizations.

XI

ROUND TABLE 2

Creating Connections: towards Transnational Teaching

OKROGLA MIZA 2

Ustvarjanje povezav: k transnacionalnemu poučevanju



ROUND TABLE 2

Creating Connections: towards Transnational Teaching

*In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Chile, France and Italy.*



*dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain*



*Silvia Lag
Institut Sant Just Desvern. Spain*



*Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María,
Chile*



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



*Araceli Queiruga Dios
(University of Salamanca, Spain*



*Aswini Prabhakaran
University of Burgundy, France*



María Montaña Cardenal
Domínguez
Universidad de Extremadura, Spain



María Diez Ojeda
University of Burgos, Spain



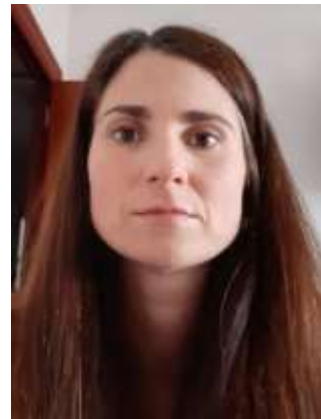
dr. Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Spain



Daniel Aguirre Molina
*Colegio Pedro Poveda of Jaén,
Spain*



Antonia Trompeta
*University of Alicante, Faculty of
Education, Spain*



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Spain



Erramun Martiarena Sarasola
Scientix Ambassador, Spain



Benito Vázquez Dorrio
(University of Vigo, Spain)

Challenges in transnational teaching

Sílvia Lag

*Bachelor's and Master's degree in English. Universitat de Barcelona
silvialag@gmail.com*

Abstract

The truth is that in public secondary schools we are still far from normalizing transnational teaching, but the last few years have seen the beginning of the change.

Thanks to the initiative of some groups of teachers from all over Europe and to the economic support of some governments, it is increasingly normal to participate in exchange programs where job shadowing is encouraged. In my opinion, one of the most rewarding ways of learning new strategies of teaching is by following around other teachers and observing their work and their interaction with students.

In a similar way, students can learn from other students by following them in their academic activities. This is both true for national schools and for international ones. In fact, the opportunities that these exchanges offer are valuable in so many ways.

On the one hand, exchange students who are shadowing other students can learn about academic details, such as different timetables, ways of interacting with teachers, specific curricula, etc.

On the other hand, they can also see different approaches to learning from another student's perspective (note taking, learning by doing, studying, etc).

In an ideal world, both students and teachers would be able to move freely between different countries in order to share knowledge and examples of good practice. The truth is that this is not so easy in real life. Whereas in some countries mobility of teachers and students is facilitated and promoted, in some other places it is only promoted.

Once this is normalized and widely spread, transnational teaching will be more common, easier, and desirable. In the meantime, it is in our hands to foster debate about the subject, and to identify the challenges that we might encounter, because, as we are here to prove, the network of connections is already in progress.

Introduction of the Author

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

Importance of internationalization from particular contexts

Paula Urrutia Orellana

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

Abstract

Internationalization means taking "something" out of the country: it could be a product of the industry, qualified personnel, or why not? Education

Generally, this topic is approached from the copy of activities without major modifications or the collaboration between teachers relating experiences or providing training, but I think that this view is in a process of change, faster and faster, in order to lead us to better educational spaces.

Looking at experiences in other countries or taking our classroom activities to other locations allows us something as simple as not reinventing the wheel when we need it, but not only that. Sharing was of our closest circle gives us different educational experiences:

- Support networks in teaching, especially in unfamiliar topics of our subjects.
- New ideas that emerge from situations that we probably do not know or are not the same as the ones we know.

On the other hand, the feedback with a different and diverse look, complemented by another culture and classroom experiences, is beneficial to improve and revise our own teaching practices. We can also get to know, review, and empathize with other contexts and possibilities, enriching our classroom culturally. These actions can provide personal motivation and motivation in the group of students.

This is enhanced by the technology we have and allows us to connect, dialogue and contrast ideas in a fluid way and without long waits.

In addition, it is essential to remember that internationalization also occurs within our classrooms; we do not need to leave the classroom in order to have cultural and contextual variety. This is possible given the number of people who constantly migrate and change their location on our planet (by desire or not).

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.

Creating connections: towards transnational teaching

Experience, projects and resources

Costantina Cossu

IIS Enrico Fermi Alghero-Italy

Abstract

Although TNE is a widely spoken topic today, there is still considerable confusion.

UNESCO Definition, Transnational Education includes "all types of higher education curricula, or sets of curricula, or educational services (including those at a distance) in which students are located in a country other than that where the institution is based"

The programs may belong to the education system of a country other than the one in which they are inserted. They are offered independently of any national system. All forms of higher education activities that operate in parallel with and outside that country's higher education system.

In this presentation I explore the range of contexts related to research on making connections in learning and teaching.

Erasmus Project, How to make a good Erasmus project.

The training opportunities of the European Union- Volunteering, Traineeships, Cultural organizations, Partner for KA1, Summer school campuses.

Working, European Ambassador.

Exchanges cultural by Twinning comunal,

School Education Gateway

Hackathon Civic Online Di Nfte- Project Soapbox, Digital Civics Toolkit, Facing

Open Cohesion School

Healthy Eating Action Team.

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 Evaluations 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)

Competences-based education in higher education

Araceli Queiruga-Dios

Universidad de Salamanca
queirugadios@usal.es

Abstract

As part of a competences-based education, the assessment process plays an important role. To develop assessment standards for a competencies-based teaching-learning system for mathematics in engineering education is a great concern for teachers.

The aims of these standards can be summarized as:

1.- To develop collaborative, comprehensive, and accessible activities for a competencies-based assessment model for mathematics in engineering context.

2.- To elaborate and collect the resources and materials needed to devise competencies-based assessment courses.

3.- To disseminate the model to European higher education institutions (HEI) through different networks and also promote the dissemination all over Europe.

To address these aims and objectives a competencies-oriented methodology was used, according to the goals stated in the “*Competencies and Mathematical Learning. Ideas and inspiration for the development of mathematics teaching and learning in Denmark*” as part of the Danish KOM project (a Danish Ministry of Education project), from M. Niss T. and Højgaard, published in 2011. They made an exhaustive study about the mathematical trainers and the mathematical competencies. They pointed out that, generally speaking, preparation for a mathematics teaching profession is completely insufficient if it is just about acquiring mathematical mastery, no matter at what level this occurs.

The institutions involved in study have long experience in innovation and they have adapted their degrees to the Bologna Accord. Despite the differences in teacher training and the organizational frameworks for teaching mathematics, there is a great similarity in the problems, perspectives, and discussions regarding mathematics teaching in the different partner HEI. Not only one can learn from the good ideas of other countries, but also improve the teaching-learning system. In this way, from an international perspective, teaching engineering mathematics is a global laboratory which can be of advantage to our proposal.

The change in the educational paradigm of recent years with the organization of supranational spaces of education demands a profound revision of the teaching methodology. This new methodology must be applied in the various scenarios that the technological revolution allows and should reach a consensus in the form of evaluating the competences that the students should acquire at different educational levels. To achieve these objectives the organization of professional teams should be done outside the local (departments) and national (inter-university collaboration in a country) levels. Therefore, to achieve supranational goals, supranational teams are required.

As it is well known, the regulatory framework of the European Higher Education Area has highlighted the need to develop new quality teaching materials to be used by different teams of

teachers in the different Schools of Engineering and Faculties. This need goes beyond the national level and requires, a collaborative task to be developed in a supranational level, with the participation of teams of trainers from different European countries to produce multilingual teaching-learning materials that will be used freely by all the university staff in the different subjects of mathematics.

In recent years we are trying to involve our students (science and engineering students) in different educational active methodologies.

Introduction of the Author

Araceli Queiruga-Dios teaches at the Universidad de Salamanca at the department of Applied Mathematics. Although her main research field is related to Cryptography and security, she also works in different educational methodologies with her students, and she supervises some PhD students that are involved in these issues. In 2017 she started working in Erasmus+ projects. In that case she coordinated a project related to mathematical competencies for engineering students. Apart from that, she collaborates with other European projects with different objectives, such as sustainability, active methodologies, or social activities.

Transnational teaching in Extremadura and Portugal

M^a Montaña Cardenal Dominguez

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

Abstract

Both the University of Extremadura and the Extremadura schools consider that transnational education is very important to the extent that our students must know what exists beyond their educational centers. The strategic location of our region allows us to have very good connections with Portugal, a country with which we share a river and natural park.

At the University of Extremadura through the UNESCO Chair in Sustainable Development and in order to improve teaching, work is being done on the design of various joint training plans for master's and doctoral degree programs, in particular with the Portuguese universities of Évora and Leiria, as well as with other Portuguese public and private universities (Beja, Polytechnic Institute of Lisbon, Porto, Leopoldo Guimarães Institute, Atlantic University, etc.). In addition, a project proposal has been presented to create an Erasmus Mundus Master in Health Education, through a consortium involving UEx, the Polytechnic School of Leiria and Lancaster University.

As for the centers of Primary Schools and the high schools, we have a tradition of making exchanges, both school and cultural, between the educative centers of those known in Extremadura as the towns and educational centers of "la Raya", these are centers and localities of the border between Extremadura and Portugal, specifically the towns that make up the Natural Park Tajo-Tejo International. These Extremaduran educative centers have a twinning with the Portuguese Centers, with which our students from the earliest age know what international teaching is, since teachers from the neighboring country come to teach, weekly to our educational centers, and our teachers, go to the Portuguese centers to share their knowledge.

It is true that the university has an ERASMUS agreement with various universities and a project with the American university of KALAMAZOO; projects with which countless international students come, but working in both fields, primary education and university, I think it is more important to promote this education from the earliest stages, where language is not an obstacle, instead in the university students are more slow down when it comes to establishing relationships with international students. So I consider this type of transnational education to be important but established from the earliest ages.

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.

Creating connections through sustainability: understanding the Planet

María Diez Ojeda

University of Burgos, Spain
mdojeda@ubu.es

Abstract

Transnational education, through the creation of connections, helps us understand that all human beings share the same planet. For the planet there are no borders, the world is connected, and this is the world in which we live. In this sense, it is necessary to achieve a scientific literacy of all students in order to reach an understanding of how everything on the planet is interrelated and take one more step in generating quality Environmental Education.

This is the objective of the project "Understanding the Planet: Scientific workshops to address Environmental Education from the understanding of concepts" (*Comprendiendo el Planeta: Talleres científicos para abordar la Educación Ambiental desde la comprensión de los conceptos*), co-financed by FECYT-Ministry of Science and Innovation. As part of this project, we are carrying out environmental-themed workshops at the Burgos Science and Technology Station, aimed at students from 3 to 11 years old (Preschool and Primary Education students). This is because it is essential that these issues begin to be addressed from the first years of schooling, thus generating a solid foundation, in order to achieve scientifically literate citizens in environmental issues to obtain a deeper understanding and have the tools to make informed decisions. and responsible. *Understanding the Planet* mixes active methodologies based on the STEAM approach as an integrative approach of different disciplines and facilitator of problem-solving capacity, Storytelling as a tool used at an educational level to transmit knowledge in an effective and emotional way to address Environmental Education. Thus, this approach turns out to be an innovative methodology.

Introduction of the Author

Ing. Wastewater Management in Aquatic Ecotechnology, Hogeschool Zeeland University (Holland), Graduated International in Environmental Science, ESNE-World University (Spain), Magister in Teacher of Compulsory Secondary Education and Bachelor (Spain), Doctorate in Experimental science. Environmental Science and Engineering. Burgos University (Spain). Associate Professor at Universidad de Burgos in the Teaching of Experimental Sciences Department. She has participated for years in the organization and development of educational projects such as workshops and scientific fairs. She is also the contact person in Burgos of the citizen science project "Vigilantes del Aire" of Fundación Ibercivis and FECYT.

Enhance Science learning with the use of satellite images

Daniel Aguirre Molina

Colegio Pedro Poveda de Jaén (Spain)
d.aguirre3@gmail.com

Abstract

The use of satellite images is a great opportunity to enhance the learning of Science in the school. Through EO Browser we can access to the information provided by satellites to study the climate, the pollution, the water and its distribution, the growing of towns, the volcanoes and a lot of situations.

We can observe the Nature and the evolution of the environment, giving us a source of information that allow our students to learn about the Climate Change, for example, looking directly at the sources of information and it can be a powerful tool to develop the critical thinking about this topic.

In particular, we are using this tool to study the drought period we are suffering in the South of Spain, looking at the before and after of the reservoirs of water in the region, as you can see in the images below.



Introduction of the Author

Science and Technology teacher at Colegio Pedro Poveda of Jaén (Spain) for more than 20 years. During this time I have developed several international projects related with STEAM teaching and learning. I collaborate also with the University of Jaén and I am Scientix Ambassador.

Fibonacci Project, an experience of transnational exchange

Antonia Trompeta Carpintero

Scientix Ambassador
trompeta.antonina@gmail.com

Abstract

Transnational teaching has been strengthened by UNESCO; and connecting seems to be a positive way to achieve it. In this sense, I would like to present one experience, carried out between universities of EU, that could help to enlighten how the STEAM knowledge can be spread in between different transnational centres.

From 2010 to 2015, 36 universities participated in the IBSME Fibonacci. It was an European research and development project supported by the European Commission, 7th Framework Program, with the objective to disseminate “Inquiry Based Science and Mathematics Education” all over Europe. It was coordinated by “*La main à la pâte*” (France) and University of Bayreuth (Germany), and evaluated by Educonsult, Belgium.



Twelve IBSME experienced universities were joined in twinning to 24 more in order to work together in a deep knowledge of the IBSME methodology. During the project period, Twin centres were taught about the need of following the Big ideas of Sciences (W. HARLEN), and the Cycle of Inquiry Science Education.



Our twinning group was composed of a Reference center, The University College South Denmark; a Twin center 1, Ciencia Viva, National Agency of Scientific and Technological Culture, in Portugal; and a Twin center 2, University of Alicante, Faculty of Education, Science Education department.

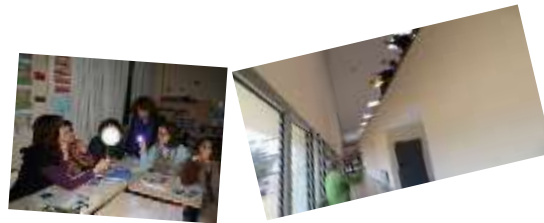
Denmark University tutored us in different interdisciplinary inquiry Projects, as if “*Dispersing seeds*”; and specially in a project called “*Which is the fastest Ship*” where we learned how to work in a STEAM Project, joining Science, Maths, Technology, Engineering, Arts, History, Geography and Language, with individual and group working competences.



After our training, we applied the IBSME to pre-school and primary pre-service teachers of Faculty of Education - University of Alicante.



And, at the same time, we trained in that methodology to in-service teachers with the help of “The resources and training Centres” at the Valencian Community, and the compromise of the Educational authorities from Generalitat Valenciana.



“Understanding day and night” and “Seeds dispersal”

Then, Inquiry projects were followed by different schools of Alicante province:

Over five school years about 15 schools, 150 teachers and more than 2000 students from pre-school, primary and secondary education were engaged in different projects.



Experiences at different Alicante province schools

The twinning in between Portugal, Denmark and Spain was very successful; and in order to work together, a blog was created to show our experiences with schools and museums; and the joining of new nations as well, at the fourth twinning period.

<http://fibonacci-project-co-operation.blogspot.com/>
<https://www.blogger.com/blog/post/edit/preview/7938063251721197899/4771044077104990>
139

The evaluation about results showed a positive changing towards science, in a way that we could say that the experience could be a convincing proof of the proclamation of Paul HALMOS:

“The best way to learn is to ask and to do. The best way to teach is to make students ask and do”. “Don’t preach facts – stimulate acts”. (Paul HALMOS Hungarian-born American mathematician).

To finish with, Fibonacci Project published different materials to help the spreading of the inquiry teaching ideas. In fact, these resources have been used all over the world, from America, to Asia and Africa continents; and even more, new projects have appeared following its IBSME methodology nowadays.

The project compilation can be seen at Fibonacci Project EU web and at the SCIENTIX web.

To summaries, and following the ideas of UNESCO, our experience may be a prove that knowledge could be shared with the help of transnationals networks. It is an objective that we should follow, because *“knowledge does not belong to anyone, rather it is patrimony of humanity”*.

Bibliography

www.fibonacci-project.eu

www.SCIENTIX.EU

A basic guide to open educational resources (OER), Coord. N. Butcher, Edited by A. Kanwar (COL) and S. Uvalic (UNESCO), 2011, 2015, France

W. HARLEN, 2010: Principles and Big Ideas of Science Education, ASE, LONDON.

<https://antoniatormpeta.com/>

Introduction of the Author

Antonia Trompeta is degree in Physics - Astrophysics; degree in Science Education and Pre-PhD in Science Education. She has worked as a primary and secondary teacher, as a teacher trainer at “The resources and training Centre” of Benidorm, Alicante, and as a part-time lecturer in Science Education at University of Alicante. She coordinated Fibonacci IBSME Project from UA. At the moment, she is retired; but she keeps enhancing schools to follow scientific projects as a SCIENTIX Ambassador. She has presented her experiences in several Science Education conferences as “Hands on Science”, “Ciencia en Acción”, “Educhallenge”, “SCIENTIX II Conference Belgium”, “INTEF Spain”.

Collaborative Online International Learning

Vanesa Baños Martínez

University of Burgos, Spain
vbanos@ubu.es

Abstract

COIL (*Collaborative Online International Learning*) is a new pedagogical methodology that seeks international collaboration between various institutions through the online medium. This experience aims to enable students from two or more universities and different countries to learn in a global way, through an international teaching experience. It promotes intercultural learning also in a collaborative way.

In the course 2021-2022 we organised a mirror class, an academic resource that allows, through the use of technology, the interaction of teachers and professors from two national or foreign institutions to carry out a common session based on an established theme. The interaction between participants, which can take place synchronously or asynchronously, synchronously in my case, seeks to promote intercultural learning and the creation of collaborative networks that allow the curriculum to be internationalised.

At University of Burgos, I have a subject called "Comparative Education" in the 2nd year of the Degree in Pedagogy and it is in relation to this subject that I focused the mirror class. In this subject we study the organisation of educational systems and I thought it could be enriching for my 50 students to be able to listen to a professor from Mexico who can offer them valuable information to learn about a very different educational system, but at the same time with great similarities. So, the other teacher and me were collaborating in a flexible way to determine the subject matter, the format, the duration of the session. Finally, that day I talked for 20-25 minutes about the key aspects of the Spanish educational system as well as about the phases of the comparative method in education. My Mexican colleague introduced students to the fundamentals of "The New Mexican School (NMS); Humanistic, Scientific and Technological Education" and its relationship with educational research. We both used a presentation with 10 slides, very visual ones, and after our explanations the students could participate through questions and we had an interesting discussion. The evaluation consisted in a brief summary of the content and a personal reflection. We met in the afternoon because of the time difference.

It was a great experience because we could establish relationships between lecturers from different institutions with the possibility of sharing and combining educational models, new assessment criteria and new approaches to a subject that will enrich the development of the subject in the future. When organising this type of activity just keep in mind that there are some key elements as communication, collaboration, commitment, simplicity, trust and, of course, you need to be open-minded.

Finally, if you think this is interesting look for a partner in other institution, develop a plan and implement the activity.

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.

Introduction of the Author

Received his BSc. degree in Physics in 1990 from the University of Santiago de Compostela (Spain), and Ph. D. degree in Physics in 1996 from the University of Vigo (Spain). Since 1998 he has permanent research position at the University of Vigo. He is VicePresident of Hands-on Science Network and Scientix Ambassador. His research interests include Applied Optics and Physics education. He is currently full professor at the School of Mines and Energy Engineering of the University of Vigo.

International Conference EDUvision 2022
» New Contemporary Challenges –
Opportunities for Integrating Innovative
Solutions into 21st Century Education «

The Book of Papers

